

認知活動における固定性の発生・転換に関する「構え」研究

著者	山下 直治
学位授与機関	Tohoku University
学位授与番号	11301
URL	http://hdl.handle.net/10097/00127926

博士論文

認知活動における固定性の発生・転換に
関する「構え」研究

山下直治

令和元年

認知活動における固定性の発生・転換に関する
「構え」研究

山下直治

認知活動における固定性の発生・転換に関する「構え」研究

目次

第 I 部	問題の背景	1
第 1 章	「構え」に関する従来研究	2
第 1 節	固定された活動・行動の形成—Rigidity(硬さ)研究の動向—	2
0.	はじめに	2
1.	硬さに関する実験的研究	5
2.	問題解決過程における「硬さ」	8
3.	障害児における「硬さ」研究の動向	10
4.	「硬さ」問題への機能的アプローチ	13
5.	状況的变化と認知的硬さ	16
6.	構えの「硬さ」概念	17
第 2 節	活動・行動発生の準備性—構えの研究動向—	20
第 3 節	ウズナーゼ学派の「構え理論」	25
1.	「ウズナーゼ効果」と「構え実験法」	25
2.	構えの本質的条件	27
3.	客観化行為	30
4.	「社会的構え」概念の展開	31

第4節 「固定された構え」の研究方法	33
--------------------	----

—Luchins とウズナーゼ学派における実験方法の比較—

0. 実験法の構築に向けて	33
1. Luchins の実験方法	35
2. ウズナーゼ学派の実験方法	37
3. 実験方法の比較・検討	38

第2章 問題と研究目的	43
-------------	----

第1節 問題	43
--------	----

1. 本研究の「構え」とは何か	43
2. ウズナーゼ学派の「構え理論」へのモスクワ学派からの批判	46
3. 「構え」を捉える新たな視点	48
4. 「構え」を捉える新たな視点（要約・整理）	56

第2節 研究目的と仮説	57
-------------	----

1. 研究目的1	57
仮説1および作業仮説	
2. 研究目的2	59
仮説2および作業仮説	
3. 研究目的3	60
仮説3および作業仮説	

第Ⅱ部 認知活動における固定性の発生・転換

—固定された構え研究—	62
-------------	----

各章における【研究】と検証する仮説および作業仮説

（一覧表） 63

第3章 「研究目的1」の実験研究【その1】

固定された構えの「一次性」に関する検討

—「多義的な絵」の知覚に及ぼす教示の差異効果— 64

呈示対象の質的性格「意味・名称」に注意を集中させる教示で「固定される構え」 64

1. 問題と研究目的 64

2. 実験 68

第1節 【研究1】仮説1，作業仮説1－1，1－2，1－4

実験1 71

I. 目的 71

II. 方法 71

【補助調査】（統制群の資料作成） 74

III. 結果 76

第2節 【研究2】仮説1，作業仮説1－1，1－2，1－4

実験2 79

I. 目的 79

II. 方法 79

III. 結果 80

第3節 【研究3】仮説1，作業仮説1－1，1－2

実験3 82

I. 目的 82

II. 方法 83

III. 結果 83

第 4 節	【研究 4】仮説 1，作業仮説 1－2	
	実験 4	85
	Ⅰ. 目的	85
	Ⅱ. 方法	85
	Ⅲ. 結果	86
第 5 節	研究 1，2，3，4（第 3 章のまとめと考察）	88
	1. 検討項目の予想	88
	2. 実験結果の考察	89
第 4 章	「研究目的 1」の実験研究【その 2】	
	呈示対象の量的性格「大きさの比較」に注意を集中させる	
	教示で「固定される構え」	91
	1. 目的	91
	2. 方法	91
第 1 節	【研究 5】仮説 1，作業仮説 1－1，1－3	
	実験 5	92
	Ⅰ. 目的	92
	Ⅱ. 方法	92
	Ⅲ. 結果	93
第 2 節	【研究 6】仮説 1，作業仮説 1－1，1－3	
	実験 6	96
	Ⅰ. 目的	96
	Ⅱ. 方法	96
	Ⅲ. 結果	97
第 3 節	研究 5，研究 6（第 4 章のまとめと考察）	98

第 5 章 「研究目的 2」の実験研究

固定された構えの「人格性（主観性・欲求）」に関する検討 — 幼児・児童の知覚変容に及ぼす「欲求」の作用 —	104
--	-----

1. 問題と研究目的	104
(1) 検討事項 1	111
(2) 検討事項 2	111
2. 実験	112

第 1 節 【研究 7 補助研究】

消去過程を判定する基準尺度の作成	113
I. 目的	113
II. 方法	113
III. 結果	114

第 2 節 【研究 8】仮説 2，作業仮説 2－1

実験 7，実験 8	118
I. 目的	118
II. 方法	118
III. 結果	122

第 3 節 【研究 9】仮説 2，作業仮説 2－1，2－2

実験 9	128
I. 目的	128
II. 方法	128
III. 結果	132

第 4 節 【研究 10 補助実験】仮説 2，作業仮説 2－3

実験 10	135
I. 目的	135

Ⅱ. 方法	135
Ⅲ. 結果	136

第 5 節 研究 7, 8, 9, 10 (第 5 章のまとめと考察)	142
-------------------------------------	-----

第 6 章「研究目的 3」の実験研究

意識化させる「介入」による「固定された構え」の形成・転換・消去

一検証実験における「多義的な絵」の反応に対する情報提供として介入—

1. 問題と目的	147
2. 実験	148

第 1 節 【研究 11】仮説 3, 作業仮説 3-1, 3-2, 3-3	
実験 11, 実験 12	151
Ⅰ. 目的	151
Ⅱ. 方法	151
Ⅲ. 結果	159

第 2 節 【研究 12】仮説 3, 作業仮説 3-3, 3-4	
実験 13, 実験 14	167
Ⅰ. 目的	167
Ⅱ. 方法	167
Ⅲ. 結果	172

第 3 節 【研究 11】と【研究 12】の実験結果	
一実験結果の比較・検討—	174

第 4 節	研究 11, 12 (第 6 章のまとめと考察)	185
1 .	「構えの転換」という視点からの考察	185
2 .	「意識化」への介入 (言葉かけ) の及ぼす影響の分析	186

第Ⅲ部 総合考察と展望 190

第 7 章 研究のまとめと仮説の検証 191

第 1 節	「研究目的 1」のまとめと「仮説 1」の検証 . . .	193
I .	研究目的 1 とまとめ	193
1 .	実験結果のまとめ	194
2 .	実験結果の考察	197
II .	「仮説 1」の検証	205
III .	「研究目的 1」の結論	208
第 2 節	「研究目的 2」のまとめと「仮説 2」の検証 . . .	210
I .	研究目的 2 とまとめ	210
1 .	実験結果および考察	211
II .	「仮説 2」の検証	218
III .	「研究目的 2」の結論	220
第 3 節	「研究目的 3」のまとめと「仮説 3」の検証 . . .	221
I .	研究目的 3 とまとめ	221
1 .	実験結果	223
2 .	実験結果の整理	226
3 .	実験結果の考察	227
II .	「仮説 3」の検証	232

III. 「研究目的 3」の結論	238
1. 被験児が健常児の場合	238
2. 被験児が知的障害児の場合	239
第 8 章 本研究の結論と後続	240
第 1 節 本研究の結論	240
第 2 節 後続研究（展開・試み）	
認知課題の解決過程における固定性の検討	246
1. 活動・行動における固定性の問題	247
2. 認知課題解決過程に現れる「固執性（固定性） の発生」	251
3. 課題解決の型 — 「固執」 —	254
4. ウズナーゼ学派の「思考活動」と「構え Ustanovka」	256
5. 「固定性」の展開について	256
6. 固定性の分析から認識の深化へ	258
7. 構え転換のはたらき — 認識の発展へ —	261
8. 構えの転換 — 研究例 —	263
9. 今後の研究方向に向けての展望	267
第 9 章 本研究の課題と今後の新しい研究の方向性	268
第 1 節 本研究の課題	268
1. 実験研究を実施して、見えてきた課題	268
2. 形成される「構え」の取り扱い説明について	269
3. ウズナーゼ学派の「構え理論」における「一次的構え (primary set)」と「固定された構え (fixated set)」 の関係から、さらに「客観化行為」「社会的構え」に ついて	270
4. 「自動化される」情報処理過程の分析から「構え理論」 の検討	271

第2節 今後の新しい研究の方向性	276
1. 固執する態度の「転機」—社会的構えの発生と転換— (臨床的研究)	277
(1) 社会的主体としての心理的活動	277
(2) 現代社会における心理的問題—固執・固着—	278
(3) 態度の形成と社会的構えの発生・転換	280
2. 態度の形成・変容と情報処理過程	281
(1) 態度の形成と情報処理過程	281
(2) 態度の「転換」と情報処理過程	283
論文目録	287
謝辞	290
文献	292

第 I 部 問題の背景

第1章 「構え」に関する従来研究

第1節 固定された活動・行動の形成—Rigidity（硬さ）研究の動向—

0. はじめに

問題を解決しようと試みるとき、ある習慣的な反応様式に従ってすることがしばしば起こる。つまり、ある標準的な形成戦略を使用している。大抵の場合、その形成戦略（すなわち、その習慣）は、その問題解決にあてはまるのである。そこでは、そのストラテジーを保持している人は、保持していない人より、その問題をより早く解決できることになる。しかし、ときには、不適當な組み合わせ（ミスマッチ）が起こる。すなわち、ストラテジーが、その特定の問題にあてはまらないのである。このことは、問題解決を困惑させる側面に繋がる。問題を解いている当人は、その解決に「盲目的」になっているかのように振る舞うことになる。

この一時的に起こる「機能的盲目」は、実験室で、いろいろなやり方を通して実証されてきている。しかし、このことは、次のような出来事のなかにも、ドラマチックに示されるのである。

お母さんが息子（赤ちゃん）と一緒に居間にいた。お母さんが、部屋をかたづけているとき、その赤ちゃんは、敷物の上に座って、「おしゃぶり」を気持ちよさそうに吸っていた。突然、その赤ちゃんはそのおしゃぶりを呑み込んでしまった。その子は泣きはじめた。機敏なお母さんは、その子どもを置き直させて、子どもの背中をピシッと叩いた。その殴打によって障害物が移動することを期待して。しかし、うまくいかなかった。お母さんは、半狂乱になりはじめ、そして、子どもを逆さにしてしまっていて、子どもの背後を打つことを考えた。そのお母さんは、その家の別の部屋にいる妹に助けを求めた。妹は、そのお母さんがなにを求めているかもよくわか

らず、急を聞いて飛び込んできた。息がつまっている赤ちゃんを見て、口から、紐がのぞいているのに気づいた。その紐を引っ張って、おしゃぶりを引き出したのである。

背中を叩くことが、喉につまったものを取り除く方法であるという考えに固執していたお母さんは、事実上、紐を見つけることができなかったのである。そのお母さんは、そのことに対して「機能的盲目」になっていたのである。

別の例を挙げよう。

男の人が自分の車（二人乗り、スポーツカー・タイプ）の乗客側に一人で座っていた。僅かに傾斜のある道路に停まっていたその車が、後ろの方向に転がり始めた。その男は、ギアを入れ替えて、ブレーキペダルに足をのせようと試みたが、その動き（行動）はぎこちなく、面倒くさそうな、ゆっくりしたものであった。車の操作をうまくできるようになるより先に、電柱にしたたか車を強打したのである。

ここでは、「機能的盲目」をもたらすものは何なのであろうか。手動ブレーキはついている。この男は、足で踏むブレーキペダルを使用することに強く習慣づけられていたので、手動ブレーキはその人の意識からすっかり消えていた。手動ブレーキを引くことは決して起こらなかったのである。その人は、そのような可能性に「盲目」となったのである。

これらの出来事で述べられていることは、（危険であれ、時間が短い、ないといった）差し迫った緊急な事態における人間の「機能的盲目」である。しかし、この機能的盲目はむしろ一般的な現象なのである。このことを知るためには、これらの特殊な状況を必ずしも必要としない、実験的に研究を進める人たちは、ストレスや緊迫のない状況の下で、そのような効果を示すことに成功したのである。そのことは、研究者によっていろいろなことばで呼ばれてきた：「set(構え)」、「Einstellung(ドイツ語で set を意味する)」、

「functional fixedness(機能的固定性)」、「functional blindness(機能的盲目性)」と。

初期におこなわれた研究の中でよく知られた実証例は、Luchins (1942) によってなされる。ここでは、被験者に「水かめ問題 (water-jar problem)」が与えられる。典型的な水かめ問題で、Luchins は、そのような一連の問題をいろいろの年齢段階の被験者に与える。つまり、練習問題の後に、一連の問題に（順番に）解決を試みる。この問題の中には、そこまでの慣れた（習慣的な）解決法が突然働かなくなる問題がある。非常に簡単な解決法であるが、そのことがわからず、解けなくなるかもしれない。

もう一つ興味深い問題もある。その問題は、普通の慣れたやり方で解ける。そして多くの人々が、何の疑いもなくそのように解いている。この問題を解くためには容易なやり方もあることに気づきましたか？ もし、気づいていなかったとしたら、そのより容易な解決法に対して機能的に「盲目」となっていたのである。

この第1節では、このような問題解決過程における「機能的盲目性」を喚起させるものとしての、構えによる活動、行動の固定性の形成である「硬さ」について、先行研究を総覧することにする。

「硬さ」は、問題事態（思考活動）の解決過程においてはたらく重要な要因としても、また機能的概念としても使用されている。

Luchins (1951) が構え効果における「硬さ」(Einstellung-rigidity)を問題にしてきたことはすでに述べている。その構えは、問題解決事態において、ポジティブな要因としてはたらくときは「柔軟性」(flexibility) と呼ばれるが、ネガティブな要因としてはたらくときは「硬さ」(rigidity), 「ステレオタイプ」(stereotype), 「固執」(perseveration) などと呼ばれる。

次に、「硬さ」(rigidity) の研究動向について概括する（山下, 1993）。

1. 硬さに関する実験的研究

活動および行動における硬さの現象は、すでに 1900 年頃に実験的に検討され始め、研究の初期の頃は *perseveration* と呼ばれていた (Spearman, C. 1927)。Spearman によれば、ドイツ学派、なかでも、特に Wierma は、1906 年に硬さ測定のテスト (検査) を考案・工夫して、この硬さ特性の研究に着手した最初の研究者である。Wierma は、感覚的課題を使用して、これらの課題を精神障害者の研究に適用する。また、Lankes は、1914 年に、いくつかの認知的タイプの課題を導入したし、Jasper は、1931 年に感覚的課題と運動的課題の両方を使用して研究に努めたのである。初期の研究の大部分は、感覚と運動の課題から成り立っている。そして、研究者のなかには、因子分析を使用して、*perseveration* という単一の特性を見いだそうとした研究者もいる。

その後、硬さ (*rigidity*) に関する研究への関心は高まり、1940、1950 年代に多大の研究報告がなされるに至るのである。この期の実験的研究の動向について概観することにする。

硬さに関するその時期の実験的研究は、誘発され、導入された構えに打ち勝つ力 (能力) に及ぼす「練習」、「強化スケジュール」、あるいは「ストレス」の効果 (影響) を力説している。これらの研究の最初のもは、1927 年に報告された Jersild の研究であるが、その理論は当時の研究者に受け入れられる現代的気風が漂っている。この実験はまた、さらに時代を遡れば、構え (*mental set*) と移行 (*shift*) の問題を最初に公式化した Hollingworth and Poffenberger によって、1919 年になされた研究のアイデアから導き出されたものである。彼らの指摘によれば、構え間 (そしてまた態度間) の移行は比較的効果のない研究のやり方なのである。

Jersild の研究は、比較的単純な課題を用いて、等質に作られた課題と、構えの対立するものへの交替移行 (*alternative shifting*) を一部分含んでいる課題との間での、それぞれのタイプの課題の練習量による効果を比較している。結果は次のようになる。

等質の課題での練習量が多くなればなるほど、新しい課題に移るのに多くの失敗を重ねることになる。移行を含む課題で移行が多ければ多いほど、新しい課題に移るのに失敗が少なくなる。

これらの結果は、練習の重要性を強調している。そしてまた、移行を含む課題での最初の失敗は練習不足の関数となるかもしれないことを意味している。Jersild はまた、等質の課題ができることと、移行を含む課題ができることとの間に、少々高い相関係数(0.40～0.65)が見られるとして、Jersild は、次のように結論づけている。高い移行得点をもたらすのは、高い知能ではなくて、二つの状況(事態)が高度に同一化できる反応を含んでいることである、と。

Schroeder and Rotter (1952) は、硬さ (rigidity) における単なる個人差に加えて、精神遅滞者や脳損傷や神経病患者の間に類似点が存在することを感知して、現存する rigidity 概念の一般化不足に、大層不満であった。そこで、その研究では、「期待(expectancy)」という言葉で表現される Rotter の社会的学習理論を駆使するのである。柔軟性 (flexibility) が「期待」に適用されたとき、次のようになる。目標 (goal) への複数のルートが強化に導くであろうという期待が柔軟性である、と。すなわち、対立する解決方法を探すことは、より高いレベルの行動であり、強化可能であり、そして、訓練系列の結果如何によって強さを変えたのである。rigidity とは、このことを学習することができていないのである。すなわち、rigidity は、ただ一つの解決法が強化につながるという期待をもって実態に接近していることから成り立っている。そこで変化しないのである。rigidity は、与えられた手がかり群への注意が制限されているのである。ひとたびその解決法が学習されると、rigidity は有効な方向に進むのである。一方、柔軟性は解決のために必ずしも必要でない手がかりを持ち込むのである。

その研究そのものは、一つの問題に一つの解決法を見つけることを被験者に訓練することと、対立する(別の)解決法を見つけることを訓練させること(つまり、被験者は違った解決法を適用するよ

うに強いられるので、同じデザインを異なる仕方で解決すること)を含んでいる。結果は予想されたとおりであった。すなわち、単一の解決法として練習した群は、テスト(検証)問題で rigid に行動したのである。しかし、対立する解決法を探すように練習した群は、練習の程度に応じて、より素早く解決法を変えることができたのである。

Buss (1952, 1953) は、古い弁別のしかたから新しい弁別のしかたへと移行することに対する抵抗として、rigidity を定義している。その研究は、rigidity を、強化スケジュールや、S-R 理論に関連づけたのである。彼が明らかにしたことは、移行が練習系列における「連続強化」に対してよりも「部分強化」に対して、より容易に生起したことである。これは通常の期待理論とは逆の結果である。彼はまた、以前にポジティブに強化された手がかりに移行することは、新しい手がかりに移行することと比較して、より困難であること(この一つの実験の限りでは矛盾する結果である)、を見いだしたのである。Buss の実験から得られた結果は、すべてにおいて不明瞭なように思われる。

Cowen (1952) による rigidity の定義は、その当時のほかの実験的研究者たちの定義に類似している。彼は、誘発された解決法が目標への最も直接的で経済的な方法とは、もはやなり得ないときに、問題解決行動の誘発された方法に(なおまだ)固執する傾向として、rigidity を定義している。彼は、問題解決事態(状況)に先立って導入されたストレスによって、これらの問題の解決方法において rigidity になるということを明らかにする。この rigidity はストレス量の一次関数であった。

一方、Rokeach (1950) によって明らかにされたことは、rigidity とは、問題が提示されて解答を書くまでの期間で、被験者によって利用できる時間量の関数である。すなわち、いろいろの遅延時間(10, 20, 30, 60 秒)を設けた実験条件群の結果によれば、10 秒遅滞群が最も硬い(rigid)のであり、次が 20 秒遅滞群、以下、30 秒遅滞

群、60 秒遅滞群と続く。時間の利用可能性というこの要因は、外的要因と内的要因の両方によってつくられるのかもしれない。後者の内的要因は、構えの問題に最も関連があり、そしておそらく、さらに研究される価値があると思われる。

要約してみると、当時の実験者によって、rigidity 概念は、それまで正しかった（うまくいった）解決法が、最早、正しくなくなっているときに、解決方法を移行することができないこと（能力の欠如）に関係しているように思える。また、この rigidity は、学習的な基礎をもっているかもしれない。必ずしも遺伝的なものではないとする Jersild の研究や Schroeder and Rotter の研究から、特にそのように思われる。

2. 問題解決過程における「硬さ」

問題解決過程における行動の変化可能性は、そこにはたらく構えの要因に依存するところが大である。しかし、そのダイナミックスについてはあまり明らかにされていない。Guetzkow(1951)は、Maier (1940)の「2本の紐の問題」と Luchins の「水かめ問題」という 2つの問題解決状況における解決過程を分析して、問題解決活動における構えの働きに含まれる 2 因子を取り出した。その一つは「構え感受性 (susceptivity to set)」であり、もう一つは「一度獲得した構えの克服力 (ability to surmount set)」である。たとえば、Luchins の水かめ問題のような連続する課題を解決するとき、先行する課題において用いた解決法を後続する課題に適用しやすい人は「構え感受性」の高い人である。また、先行する課題とは異なる解決法（原理）によって後続課題を解決する人は「構えの克服力」が高い人である。「構え克服力」は、獲得した構えの抑止的效果を取り去る能力とも考えられる。この「構え克服力」は、新しい構えを取り入れるために一つの構えを捨て去る（抑止する）能力であり、「構え感受性」よりも生産的思考にとって、よりポジティブな能力であると考えられている。

Birch (1945) は、チンパンジーを使用した実験を通して、洞察的問題解決にとって不可欠なものは、ある概念体制 (conceptual organization) から他の概念体制に移行する能力である、と結論づけている。高い動機づけ状態のもとで、被験者たちは目標に接近するときの反応において rigid になるのだから、このことに対して最も良い状態 (反応において最大の柔軟性) とは、適度 (中程度) の動機づけ状態である。また、Chang (1953) は、「柔軟さ — 硬さ (flexibility — rigidity)」は転移理論によって説明されるかもしれないと考えている。この転移は、構成要素の類似性ではなくて、構造の類似性をもつ事態 (状況) 間の要素原理 (principle) に適用される。McGeoch and Irion (1952) は、この言わば「構え転移 (set transfer)」を、その学習によって取り扱っているいくつかの研究を要約して、そのような転移は「一時的である」と結論づけている。しかしながら、この結果は、研究された学習のタイプ如何に依るのかもしれないし、また適切な強化の機会を与えることの不足によるのかもしれない。アタックのしかた (modes of attack) の転移が、転移の (捉えにくい) 媒介物であると、彼らは述べている。

このアタックのしかたという原理 (principle) は、Harlow (1949) によって、独特なかたちで研究されている。彼は、それを「学習の仕方を学習すること (learning how to learn)」と呼んでいる。そこでは、被験体は、同じ内容からなる問題群を解き、そして新しい問題に対する解決方法の原理を転移させることによって、「学習セット (learning set)」を手に入れるのである。新しい問題に対する比較的早い解決は、しばしば「洞察 (insight)」と呼ばれる。問題解決方法そのものの原理は、構え (set) となる。したがって、「learning set」と言われる。このような学習セットの概念は、(Harlow による証拠事実は別にして) 学習的基礎をもっているかもしれない。Riopelle (1955) は、また、学習セットを形成するなかで課題間転移を見いだしている。

また、Rees and Israel (1935) は、構えの特性を研究して、練習や経験から生ずる構えは、強さにおいて、言語的教示から生じる構えに等しいことを明らかにした。さらに、Guttman (1955) によれば、構えはその存在に本人が気づいていなくても有効に機能するのかもしれない。そのような構えが「連続的強化」や、「部分的強化」を通して、実際に形成され、強力になり、そして、問題解決のために特定の構えを移行できるという性質をもつことが検討されているのである。

3. 障害児における「硬さ」研究の動向

硬さの研究というと、すぐに頭に浮かぶのが、知的障害児との関係である。現在でもなお、障害児に取り組む研究のなかには、分類課題などの問題（課題）解決事態における行動の変化に対して機能する構えの要因について、構えの消極的効果としての「硬さ」を明らかにしようと試みている研究が後を絶たないのである（住, 1979）。

知的障害者の行動に関する初期の研究の多くは、「硬さ」に関する Lewin と Kounin の説述から生まれたものである。この理論は、もともとモチベーションとはほとんど関係ないものであった。Lewin (1936) は、個人の認知階層が部分領域とよばれる下位階層に分割されると考える。こうした階層構造をもつ認知システムの一つの相 (aspect) は、分化の程度、すなわち、部分領域の数である。また、Lewin は、部分領域間のあり方を示すものとして、堅固・柔軟という次元をもちだして、それによって、ある部分領域から別の部分領域への「移動の容易さの程度」が決まるとする。Lewin は、知的障害児を同一年齢（生活年齢、CA）の非知的障害児と比較して、認知的分化が低い（したがって、認知領域が少ない）者とする。また、Lewin は、精神遅滞者の認知領域を分割する物理的境界は堅固で相対的に浸透性が低く、そのために、思考が「硬くなる」と主張したのである。

Kounin (1941) は、Lewin の研究を基にして、年齢の異なる（高

年齢および低年齢の)知的障害者と非知的障害者を対象にした実験から得られた知見を報告している。この実験では、各グループの精神年齢(MA)を同一にすることで、認知的分化度という変数を統制している。その実験での「概念切り替え」課題は、子どもに一組のカードを配り、はじめに、ある原理(形)で分類させ、その後で、別の原理(色)で分けさせるものである。ある分類原理から別の分類原理に切り替えると、非知的障害児群はほとんど困難さを示さないのに、高年齢の知的障害児群は最も困難さを示し、低年齢の知的障害児群は、それらの中間に位置したのである。Kounin(1941)は、このような結果にもとづいて、高年齢の知的障害児は、部分領域間の境界の透過性がより低いために、概念の切り替えで一層の困難さを示す、と主張する。つまり、これらのグループ間に差異が見られたのは、認知的境界の浸透性が異なるからである、とされたのである。

このような研究動向を受けて、Stevenson and Zigler(1957)は、硬さに関する Lewin と Kounin の説述を検証しようと試みている。そこでは、知的障害児と非知的障害児が、ある反応を獲得した後、弁別を必要とする場面で、新しい反応に「切り替える能力」が調べられている。この逆転課題ができるためには、新しい部分領域への移動が必要であり、知的障害者群では、認知的境界がより堅いため、より困難であろうと予想される。Kounin (1941) の実験と同様に、MA をマッチングした非知的障害児群、高年齢知的障害児群、低年齢知的障害児群が被験者である。驚いたことに、実験結果は、グループ間で極めてよく類似していた。最初の学習に要した時間、逆転課題を学習した者の数、硬さの測度(最初の弁別学習での正反応が逆転課題で現れた度数)で、グループ間に有意差がみられなかったのである。このことを扱ったその他の研究(Stevenson, H.M. and Zigler, E., 1958)でも「精神遅滞者(知的障害者)は認知的硬さを有する」という仮説は支持されていないのである。

Lewin や Kounin の結果と Stevenson らの結果とが異なったこと

が引き金となって、研究が新しい方向に動き出したのである。ジグラー学派の研究者たちは、硬さ課題でのパフォーマンスは施設収容の知的障害者が経験している社会的デプリヴェーションに依るところが一部あるのではないかと、言い始める。つまり、最初に教示を行う課題で、非知的障害児群と知的障害児群の間にみられる硬さ行動の差異は、認知的硬さより、むしろ教示に応じようとするモチベーションの差異に関係しているかもしれない、ということである。

Zigler の実験 (Zigler, E. 1958, 1961) で、社会的デプリヴェーションをいたく (多大に) 被っている知的障害児はそれだけ「硬さが強い」かどうか、が検討される。ここでの仮説は、知的障害児が施設に収容される以前に社会的デプリヴェーションを受けた量が大きいくほど、おとなと相互作用をしようとするモチベーションが強く、おとなとの相互作用 (また、それに付随したおとなの是認や指示) が強化子として機能するようになる、ということである。

この研究では、何人もの評定者を用いて、児童の施設入所前の生育史を見せて、社会的デプリヴェーションがどの程度のものであるかについて評定させる。この評定に基づいて、高得点群と低得点群とに分類され、これらの 2 つの群は、MA, CA, 施設での生活年数が等しくなるように構成される。実験は、2 つの部分課題からなる飽和ゲームであり、社会的強化を与え、最初に教示が行われる。実験結果では、社会的デプリヴェーションを多く受けた子どもほど、ゲームに長時間費やし、しかも第一課題よりも第二課題で長時間遊ぶことが示されたのである。

こうした知見から、知的障害児にみられた硬さは、おとなとの相互作用を維持し続け、指示にしたがった、根強いことで是認を得ようとする強いデプリヴェーションを受けた程度に対応して強くなることも示される。こうして、以前には「硬さ」として分析されていた行動が、社会的デプリヴェーションを受けた要因に関連づけられたのである。

Zigler たちの知見は、Kounin の実験結果を思い起こさせるものもあったことから、Lewin と Kounin による硬さの説述に致命的な打撃を与えることにはならなかったのである。Zigler たちは、硬さ行動を惹起させるのにモチベーションも影響する、ということを目指したに留まったのである。しかし、このような硬さ研究の経過を経て、「精神遅滞（知的障害）の研究は、モチベーションとパーソナリティに向けられた新たな方法を手に入れた」（Zigler and Hodapp, 1986）のである。

4. 「硬さ」問題への機能的アプローチ

状況的な諸事象に対する反応としての硬さ（rigidity）に関する結論の多くは、rigidity の研究に対して機能的アプローチを奨励しているのかもしれない。実際、状況的刺激への rigidity 効果に関連して「行動目的」を強調する、という仕方では rigidity を定義する研究者たちに影響を及ぼしたのは、まさにそのようなアプローチである（例えば、Fiske and Rice, 1955 ; Levine, 1955 ; Oliver and Ferguson, 1951 ; Scott, 1966 ; Werner, 1946）。この意味で、rigidity は、ゴール（目標）獲得への rigidity 効果として発せられた一つの反応として解釈されるかもしれない。こうして、rigidity に対する機能的アプローチを採用している定義は、状況への反応を意味している。この状況への反応は、対立する反応よりも通常は適応性の劣るものであり、また、有効性の少ないものである。これらの大部分で、rigidity は、行動的固執性というかたちを仮定してきた。このようなしかたで、構えストラテジーや習慣は、硬い行動をする人（rigid な人）によって、主として、同じような状況での以前に学習された有効性および適応可能性のために、繰り返されてきたのである。しかし、記述されたこの反復が、より適応的な反応を妨げてきたのである。

rigidity 概念に対する学習された有効性の意味は、密接に関連したいくつかの概念にもまた見られるのである。例えば、「機能的

固定性 (functional fixity)」(Adamson, 1952 ; Duncker, 1945 ; Krechevsky, 1937) は、対象の以前の使用が行動的反復を惹起こし、そして、このことは、現在、今、目の前の問題解決に対する適切な反応を妨害する、そういう状況 (事態) に言及するために使用されてきた。同様に、「硬さ傾向」(disposition rigidity, Cattell, 1946) は、基本的には構造的な概念であるが、行動的反復を惹起こすのは、ある特定の刺激に対して反応することを以前に練習したことであるという点で、また学習を強調したのである。

行動的固執性は、rigidity に対する反応中心のアプローチの中でも強調されている (例えば、Braen, 1950 ; Breskin, 1968 ; Luchins and Luchins , 1950 ; Oliver and Ferguson, 1951 ; Schaie, 1955)。反応を中心としたアプローチを採っていた研究者たちは、認知的構え (cognitive setあるいは Einstellung) の測度として、水かめ問題 (water-jar test, Luchins and Luchins , 1950 ; 1959) を用いている。前述したことではあるが、型どおりに述べれば、構えを形成する方法は、たった一つのしかたで解決される問題を被験者に与えることである。その後、構えに対する被験者の感受性の強さを測定するために、それまでの古い構えのやり方で解決されるのか、あるいは他のより新しい、より有効なやり方で解決されるのか、いずれの方法でも解決できる問題が与えられる。より簡単な、より有効な方法が利用できるときに、もしも被験者がそれまでの古い方法に固執していたとすれば、その被験者は「硬い (rigid) のである」と仮定されることになる。

しかしながら、機能的選択として、二つの方法が一緒に配備されていたのであるから、こういった推断には問題があるかもしれない。それまでの古いやり方を使用するための機能的有効性 (実際には、古いやり方をより有効的な方法ならしめている有用性) が存在するかもしれない。この場合、目指した目的を実際には成し遂げたのであるから、測定された特定の rigidity が適用性の悪いものであるかは、不明なのである。確かに、あるストラテジーがすでによく機

能しているときに、他の対立するストラテジーを使用する傾向は大きいに低められるかもしれない。目的であるゴールに対して、より簡単な、しかし試みられなかった行動的アプローチは、複雑であるが、しかし、よく学習した方法よりも有効であるということは、断言できることでもないのである。というのは、よく学習された行動は「時間」を節約することになるからである。それは、対照的に、対立する方法は、たとえそれがより簡単なルートを辿るとしても、新しい反応を試みるために組織化し直すので、実際にはより多くの「時間」を必要とするかもしれないのである。

このことに関連して、次のような指摘は、注目に値するであろう。

Sweller and Gee (1978) は、水かめ問題を検討するなかで、問題そのものについて吟味している。問題 7 で一つの jar が求める量を満たすとしたらどうであろうか。例えば、A, B, C, がそれぞれ 37, 80, 3, で、求める量が 37 クオートである、という問題を与えている。それでも大部分の人が、 $B - A - 2C$ という解決法を使うといえるのであろうか。

rigidity は「適応性が悪いのである」という頻繁に使用される意味が、仮に受け入れられるとすれば、一つの基準として行動的固執性を採用する rigidity の定義は、対立するものに対する単なる選択よりもむしろ、必要性を含んでいる状況的諸変数をうまく合体させようとしていないかもしれない。こういう示唆に沿うかたちで、多くの研究者たちは、硬い (rigid) 反応を不適切な、不適当な反復として、明記するという言葉の合意で、rigidity の定義を限定してきたのである (Goldstein, 1943 ; Lesser and Steinger, 1975 ; Levine, 1955)。状況的变化が目標 (ゴール) への、より簡単な行動的ルート (もし、そのルートが利用できるとしたら) を要求しているときに、これまでの古い習慣を変えることの困難さとして、rigidity を定義することによって、rigidity の出現をより特定化し、制限化してきた研究者たちもいる (Cattell and Tiner, 1949 ; Cattell and Winder, 1952)。

5. 状況的变化と認知的硬さ

硬い (rigid) 行動反応を示す際に、状況的变化の重要性をほのめかした研究者たちもいる (例えば、DeBono, 1970 ; Gardner, Holzman, Klein, Linton and Spence, 1959 ; Guilford, 1979 ; Harvey, 1966)。このことについて、ある研究者は、rigidity を単に「行動的反復」に照らしてだけでなく、変化に対する状況的圧力を正当なものとして受け入れることに能動的に抵抗している「行動的固執性」という強いスタンスからも吟味することの重要性を、強調している (Scott, 1966)。この見解からすれば、硬い行動をとる被験者たちは、新しいあるいは予想されなかった情報、および、この新しい情報が現存する認知体系に対する変化を要求するために起こる現在もっている概念と、新しい情報との乖離を受け入れるのに、「気が進まない」(おそらく、それができない) 者として記述されている (Jacobsen and Asher, 1963 ; Steiner and Johnson, 1963)。

予想可能な事象に対して硬い行動をとる人の構造的な要求や欲求が仮定されると、事象を変えろということ、現存する欲求体系に脅威の態度をとらることになるのであろう、ということは容易に想像できる。この場合、古い概念や行動に対する新たな執着が、硬い行動をとる人に、確かに、機能しているかもしれない。

こうして、行動的および態度的「固執性」が、他の人々にはもはや機能していない場合においても、硬い行動をとる人々にとっては、現存する認知体系をそのまま保つことよりほかの目的もないとすれば、その固執性は、おそらく、機能し続けるかもしれない。さらにその上、おそらく、硬い行動をとる人々は、変化に対する反応を必要とする概念がより主要なものになるにつれて、すなわち、堅固に確立され、自己定義 (self-definition) により本質的なものになるにつれて、変化することへの抵抗は次第に増大するようになる。

特に「自己価値 (self-esteem)」に直接影響を及ぼす概念を変えることに対する潜在的脅威のため、状況が曖昧な、あるいは予想

できない、あるいは不安定を生み出すようになるとき、rigidityは、その個人の基本的な認知構造の側面と、動機づけられた反応の側面とがあるように思われる。

行動的固執性によってはたらいっている一つの機能は、硬い行動をとる人に変化する事象という文脈のなかで、その後の反応に対する枠組みを与えることになるかもしれない。そうする際に、硬い行動をとる人は、予想した期待に適合する仕方、事象に、ある構造を準備するかもしれない。そして、それによって何を期待するのかとか、いかに行動するのかとか、ということを捉えない（知らない）ことによって、不安を軽減することに役立っているのである。

6. 構えの「硬さ」概念

構えの「硬さ」の定義は Schroeder and Rotter によって使用された rigidity の概念と Harlow によって定式化された learning set の展開とを結びつけることになる。Schroeder and Rotter の定義によれば、前述したように、柔軟性は目標（ゴール）への二つ以上のルートが強化になるであろうという期待（予想）である。rigidity は、このことを学習することができないことによって起こるのである。すなわち、rigidity とは、強化になるのはただ一つの方法（ルート）である、という期待をもって事態に接近することである。それで、変化することができない。ある手がかりに注意が制限されてしまうのである。Harlow の学習セット概念は、ある問題群から別の問題群に、学習の原理を転移することからなる。言い換えれば、学習の原理を別のタイプの問題に適用することである。こうして結びつけられて、構えの硬さという概念は次のようになる：

① 二つ以上の方法が解決になる（これが flexibility）,
あるいは

② ただ一つの方法のみが解決になる（これが rigidity）
という予想（期待）に関する問題解決の構えが確立される。

もちろん、flexibility と rigidity という両極の間は、一つの連

続体である。実際に、このことは次のようなことを意味する。より柔軟な行動をとる人は、今、現在行っている方法がうまくいかないとき、アタックの方法を移行することが安易にできることであろうし、一方、より硬い行動をとる (rigidity) 人は、今、行っている方法がうまくいかなくても、この同じ方法で続ける傾向があるということの意味している。これらの研究者たちの仮説では、こういう構えの硬さは学習されることになる。

前述したことではあるが、このことを確かめようとして、短期的学習を使用した研究には、rigidity に関する Jersild の研究や、Schroeder and Rotter の研究があるし、また学習セットに関する Harlow の研究や Rees and Israel の研究がある。自然的状態を活かして、長い時間にわたってコントロールされた実験研究は、人間では、そうすることが大変困難である。

McClelland(1951)は、特性(パーソナリティ特性のこと、traits)を学習されたものとして、次のように定義している：特性とは、同じように動機づけられるとき、過去において同じような事態で多少なりとも成功的に反応したように反応する個人の学習された傾向である (A trait is the learned tendency of an individual to react as he has reacted more or less successfully in the past in similar situations when similarly motivated)、と。

この学習されるという可能性にとって強い援軍となるのが、この行動に対する強化スケジュールの適応可能性が明白なことである。硬いとか柔軟というそのような行動は、すべての状況(事態)を考慮に入れれば、部分的に強化されるであろうということが予想されるかもしれない。Jenkins and Stanley は、部分的強化に関する研究を総括して、次のことを明らかにしている。部分的強化での反応習慣は、100%強化(連続強化)後の反応習慣と比較して、(1)急速には強化されない、(2)獲得後はより安定している、(3)消去に対する抵抗がより大きい。このことから、次のように仮定することができる：構えの硬さは学習された行動である。すなわち、行動の確

立は比較的遅いが、安定しており、消去に対して抵抗する、このような学習された行動である。

硬さの特性は「特殊性」対「一般性」の問題でもある。rigidity は内容に特殊なものであると結論づけられている研究もあれば、それは一般的特性と結論づけられているものもある。これらの研究のどれも、明白な結論を示していないようである。しかしながら、上述した構えの硬さの定義からすれば、このようなタイプの行動は、問題解決事態では一般的であるが、問題解決とパーソナリティ変数に関連づけるとき特殊的であることが予想される。したがって、いろいろなレベルの rigidity を仮定することもできる。問題解決のあるレベルの rigidity、パーソナリティ変数での別のレベルの rigidity (ethnocentrism とか、tolerance of ambiguity など) のように。rigidity 行動の学習は、どのレベルでも一般的であるかもしれないが、レベル間では特殊的であるかもしれない。内容に関連させる研究の可能性が、Basescu (1954) によって示唆される。ここでは、課題は精神機能を「統合すること」あるいは「分化すること」から成り立っているものとして分類される。rigidity に関するのは分化機能である。課題（材料）の内容に関連する分類が、もし妥当であれば、レベル内での特殊性を明確に説明できることになるかもしれない。

では、次の第 2 節では、活動・行動の固定性を発生させる問題として、その発生の準備性（構え）の研究動向について述べることにする。

第2節 活動・行動発生の準備性 ―構えの研究動向―

活動および行動はどのように発生するのであろうか。また、その発生の準備状態はどのような過程を辿るのであろうか。構え問題は、今日まで、長い間研究されてきているが、その解明において残念ながら明白になってきているとはいいがたい状況である。構え概念とその研究展開について述べることから始める。

活動および行動の準備性としての「構え」は、ある所与の刺激に対して特定の方法で活動・行動するための感覚・運動的な準備として、一般心理学の領域において（主として、狭義のセット（set）のそれにあたるが）、また、認知的・情緒的な準備としては社会心理学の領域などにおいて（主として、態度（attitude）の特性で）、欠くことのできないもの（概念）となっている。

この「構え」概念は、きわめて多義的に理解されており、その科学的な研究の現状からみれば、未だ一義的明晰さからはるかに遠いといえるであろう（Graumann, 1967）。20世紀に入るまでに、すでに構え現象についての概念把握はほぼ確立している。構えは、注意の方向、知覚や思考の制御といったような期待であると同時に特定の行動への傾向として定義づけられようとしたのである。

その後、ドイツ・ヴェルツブルク学派の精力的な構え研究に端を発している。その一つ、Achの「決定傾向」が構えにあたるものである。ある課題が与えられたときの課題指向や目的表象が意識内容として生ずるとともに、それに伴う関係表象を促すような「決定傾向」が構えとして個体内に無意識的にはたらくとする。また、Marbeの場合は、構えを、生得的な人格ならびにその後の生活経験における危機的経験の一つとして捉え、所与の構えの全体を、その個人の瞬間的人格として特徴づけようとする。

いずれの場合においても、構え現象はその個体に特定の行動を起こさせ、その注意や意志や知覚あるいは思考などを方向づけるような無意識的な準備傾向として捉えられている。しかし、そこでは、

たとえば Marbe のように人格との関係で捉えようとするものもあるが、まだ人格心理学的把握とはいえないのであって、多かれ少なかれ、末梢的な知覚心理学的把握であったといえるであろう。その点、Lewin が Ach の「決定傾向」に対応するものとして「活動的準備」の概念を導入して、構えを動機心理学的な力動系のなかに把握しようとしたことは注目に値するものであろう。

しかし、そこでは、「あまりにも純粋な力動的な存在として捉えられ、具体的な行動や意識内容との関係は浮かび上がってこないばかりか、具体的な人格性との関連もついてこない」のである（川口，1972）。これらの関連を実証的な科学体系で把握しようとしたのが、その間、特異な発展を遂げていたウズナーゼ学派（当時、旧ソビエト、グルジャ、現ジョージア・トビリシ大学の心理学研究所）であり、そのモスクワ学派との共同による展開であるといえよう。

他方、アメリカにおいては、主として社会心理学的な側面から「構え」概念が発展させられる。これは「態度」という概念で呼ばれるもので、一般的には「構えの持続的状态」または「社会的構え」とみられ、ほとんど構えと同義語に扱われている。

構えの概念は、行動主義的に方向づけられ、社会心理学の中心的問題として関心をひき、Allport(1935)は、それまでの諸概念を整理して、構えとは、「個人が周りのあらゆる事物や事態に向かってする反応に指向的または力動的に影響を与えるような、経験によって組織化された心的ならびに神経学的な準備の状態」であるとする。現在の複雑・多岐の状況からみると「些か時代遅れの感があることは否めない」（川口，1972）。

その後、Newcomb(1950)は、力動的なモデルから構え概念に到達する。すなわち、生得的な基本的欲求と獲得的な動機とが緊張状態をつくりだし、それが人間行動の動因を形成するのであるが、そうした個人の学習史の経過のなかで、動機の形成とともに、特定の方向に動機づけさせるような永続的な準備性が形成される、とする。こうした準備性が構えである。つまり、事物に対する個人の構えと

は、その事物に関して行為し、知覚し、思考し、感ずるための感受指向である。

さらに、Krech ら（1962）の総括的な把握によれば、個人の行為は、その非常に多くの部分が構えによって規定されているとして、構えを次のように定義づけている。すなわち、構えは、ある対象に集中されている次の3つの成素の永続的体系である。その3つの成素とは、「認知的成素」（対象に関する推測）、「感情的成素」（対象と結合した成素）、「行為傾向の成素」（対象に関して行為する傾向）である。

では、心理学研究において構えはどのような意味を与えられたのか、次のようなカテゴリーに分類される（Hertzog, 1968 ；千葉, 1977；山下, 1977, 1982, 1992）。

(1) Woodworth (1954) の研究にみられるように「生理学的定義」である。

構えを、注意選択を含む準備的因子と見做す。この準備的な構えは反射作用の順応と関係している中枢神経組織水準と同等なものと考えられる。この構えは、行為の結果である末梢神経の交替により局部的構え（localized sets）によって形成され、そして認知的構え（cognitive sets）が形成されると考えられる。このような生理的なカテゴリーに属する構えは、第一に生理的であり、第二に行動の付属現象あるいは結果である、とみなされる。

(2) Lewin (1939) による「認知的定義」の試みである。

「決定傾向性（determining tendency）」の概念は、構えの概念と近似している。場面決定者としての主体の認知は、生理的欲求や価値的態度などの相互作用によって生ずる決定傾向性（構え）によって行なわれる、と強調するところに彼の理論の特徴がある。

(3) Luchins (1942) の研究にみられる「行動的定義」である。

構えを、現在進行中の行為を妨害する習慣的行為の発達によって引き起こされる「抑制心理過程」である、とみなしている。基本的には、構えは「以前に学習された行動の転移 (the transfer of previous learned behaviour)」, すなわち、「学習された行動」である。

(4) Harlow (1949) による「学習の構え (learning set)」と呼ばれる有機的メカニズムである。

学習の構えは、環境における無意味な手がかり (cue) に反応するよりも、むしろ概念転換によって有機体（たとえば、人間）が環境を操作することを可能にする。彼の理論によると、「人間において、試行錯誤から洞察を導き、あるいは衝動的行動から客観化することによって知的行動としての随意行動 (voluntary behavior)」へと移行することは、問題学習の解決に有意な役割を与えている」と説明している。

(5) Bruner (1960) による「認識的公式化」とみられるカテゴリーである。

彼によると、特殊場面における情報は、情報の意味と、その場面において有機体（たとえば、人間）と関連のある「仮説」を喚起する。この「仮説」を「構え」あるいは「認識的傾向」と同等なものとする。すなわち、この仮説により、行動は「言語」という手段によって記号化される。そして、仮説は、内在的に組織化された環境事象の本質についての「内在的な自己教育的」といえる処理をすると説明される。「Allport の指摘によれば、Bruner たちの認識心理学では認識行為の水準から構えに因果的役割 (causal role) を与えている」のが特徴である (千葉, 1977)。しかし、人間機能の多様な水準における構えの役割を叙述した理論ではない。

(6) Hertzog (1968 ; 1973)、Unruh (1973) による「情報理論的定義」である。

構えは、情報処理における「内面的支持者」としてのメカニズムとして働いている。構えが、情報処理能力に影響を及ぼす「検閲規定 (code of censor)」とみなしている。

「構え (set)」は広範囲にわたって研究されてきたが、この多様性をもつ概念によって、行動の科学的記述を混乱させているとさえみなされてきた。構えを人間機能の本質に適切な説明を与える基礎的な説明的構成物として、人間活動における構えの役割を用いた研究は見当たらなかったが、旧ソビエト・グルジャ (現ジョージア) のウズナーゼ学派がこの領域をとりあげ、その研究成果が次々と報告されている (千葉, 1977 ; 山下, 1977, 1996, 2002)。このことによって、心理学における人間機能論とウズナーゼ学派の「構え理論」の統一が検討されることになるであろう。

第3節 ウズナーゼ学派の「構え理論」

ウズナーゼ学派の構え研究が国際的に知られるようになったのは、1966年にモスクワで国際心理学会義が開催されてからである。

Uznadze (У з н а д з е , Д . Н .) の主要研究は「構え理論」の樹立であり、構えの実験的研究方法の確立である。今日に至っても、彼の後継者たちによって継続した構え研究がウズナーゼ心理学研究所（正式には、国立トビリシ大学附属心理学研究所）において進められている。

1. 「ウズナーゼ効果」と「構え実験法」

ウズナーゼ学派の心理学の創設者である Uznadze は、当時における構えの問題に対する科学的究明の危機に注目する。主としてヴェルツブルク学派によって重視された構えが、Ach や Marbe にみられるように、主観から出発して、周囲の現実依存しない決定傾向と解されることに満足できなかった Uznadze は、単なる構えそれ自体の研究の枠内では問題の解決はあり得ないことを示し、個人の心的活動一般の理論的解明の文脈の中に組み込んで、その解明につとめたのである。

Uznadze (1961) によれば、主体（人間）はもともと、すでに固まった構えに基づいて現実との関係を確認するものではないし、またその現実が構えによって改造されるものでもない。構えは、実在が主体に作用するまさに其のときに主体のなかに起こり、その実在に対応した体験や行動を可能にするものである。つまり、構えは、客観的事態にしたがった主体である生活体（人間）の変容であり、全体としての生活体に客観的な実在が反映しているものとしてみられるべきである、とする。

Uznadze が用いた構えの実験的研究法は、構えの性質そのもの、つまり活動の構成要因としての構えの形成過程を研究する可能性の出発点を与えるものであった。彼はまず、重さの錯覚、圧覚的錯

覚、聴覚的錯覚、量や数の錯覚などを見出したが、発見された錯覚は、用いられた対象が大きさの知覚にみられる触知運動による錯覚であれ、重さや圧力や照明や数の錯覚であれ、異なる知覚様相にもかかわらず、そこには共通した決定的要因がはたらいていると考えられるのであった。

つまり、初めに対象（等しくない対象）が繰り返し呈示されている間に、それに続く対象（等しい対象）の知覚にとっての「準備となる状態」が個体内部に形成される（それが錯覚の原因をつくる）。そのことは、初めの不同対象の呈示がない場合は錯覚がみられないことから知られる。また、この現象に対しては、被験者が何等の意識を持っていないばかりでなく、催眠状態で初めの不同対象の呈示を行った後の等しい対象の呈示においても、顕著に、この現象はみられる。しかも、そのように意識にのぼっていないにもかかわらず、特定の行動を方向づける統合的な傾向としてはたらく内的状態であるところから、「構え」として特徴づけられる。これが、「ウズナーゼ効果」と呼ばれる新しい構えの発見である（プランギシュヴィリ、П р а н г и ш в и л и , Ф . С . , 1967）。

これらの実験を基礎にして、実験方法（固定構え法）の確立が可能になる。まず、与えられた課題を解決する「欲求」をあらかじめ被験者に起こさせておいてから、前半の実験に入る。そこでは、被験者に不同の対象を必要な程度回数（通常、10～15回）繰り返し呈示する。これによって被験者に対象を不同なものとして判断する構えが固定されることとなる。これが「固定実験」あるいは「構え実験」といわれるもので、そこで形成された構えが「固定された構え」である。続いて行われる後半の実験が「検証実験」である。そこでは、被験者は固定された構えに影響されて、等しい対象が呈示されているにもかかわらず、それを不同であると知覚（錯覚）する（山下、1996）。

この実験方法は、構えが、錯覚的知覚あるいはそれに類似の心的過程に際して起こる構え錯覚の発生や、その後の経過および消滅に

において演じる役割によって、構えの本質そのものを究明する可能性を与える。さらに重要なことは、このような実験方法で構えの「量的関係を研究することによって、固定された構えの効果に対する測定が可能」になったのである（П р а н г и ш в и л и, Ф. С., 1967）。

2. 構えの本質的条件

ここでは、Uznadze (1961) にしたがって、構えを、単に特殊な錯覚的現象の説明に限定するのではなく、もっと一般的な問題として、構えそのものの動機心理学的問題を考えてみる必要がある。まず、主体にある種の現実的な欲求が生じ、ある事態がその欲求の充足を準備する。これら両者の2条件が存在すると、主体を特定の活動に向ける構えがあらわれることとなる。

Uznadze は、こうした問題を在来の伝統的心理学ならびに実験心理学のなかで検討を試みて、ゲシュタルト心理学にみられるケーラー (Köhler) の「洞察」の概念に注目する。意識の通常現象に加えて、むしろ意識の一部ではないが、それを相当程度に決定するようなもの、洞察といわれる現象の本質そのものを、新しい観点から評価できるとする。そのためには、主体である生活体とその生活しなければならない環境との間の現実的な関係を理解する鍵を探索する必要に迫られたのである。欲求とは、この際、主体としての生活体が、その周りの世界における変化を必要とし、その目的のために必要とする活動への衝動を起こさせるような、生活体の心理学的状態と規定することができる。ここでいう活動とは、単なる欲求充足のための手段を用意するだけでなく、その直接的な充足の源泉としても理解されなければならない。

さて、欲求には、「基本的な欲求」（たとえば、食物によって充足される飢えなどのように実体を必要とする欲求）と、「機能的な欲求」（単に活動をある方向に機能する欲求）がある。個体の活動にとって基本的な条件の一つとしては、いずれの欲求にせよ、特定の

欲求がその個体のなかに存在することが必要である。人間の発達水準では、新しい型の欲求として、知的欲求がみられるが、これは本質的には、機能的欲求よりは実体的欲求のカテゴリーにより近いものといえる。

欲求の他に、特定の方向への構えを生起させるのに本質的な条件は、それ（欲求）に対応する「事態」である。したがって、主体の活動を特定の方向に駆り立てるための準備としての構えを解発（惹起）させるには、「欲求」と、その充足のための条件を包含する「事態」とが組み合わされねばならない。

そこで、Uznadze は、Lewin の「誘発性」の考えに関心を向ける。つまり、真の欲求の充足を準備している事態の部分である対象や事象が、そうした欲求をもっている主体の上に力を及ぼすと思えることをつぶさに観察する。この際、重要なことは、Lewin の提供する事実観察は、ただ特定の欲求をもつ主体においてのみ、またその充足によって本質的な事態の存在するときにだけみられることを示したのであって、これは「構えの形成についての仮定」に対応するものといえる。一般に、こうした「欲求」と「事態」、つまり、「主体的条件」と「客体的条件」がそろっていないときには、活動は存在しないのであって、この両者の存在が、具体的な活動を惹き起こす構えにとっては、本質的条件となるのである。なお、さらに本質的に必要なことは、これら二つの条件の一致である。

Uznadze による「構えの定義」は、実験的に導かれた概念であり、次のような状態を「構え（У с т а н о в к а ; (Ustanovka) ウスタノフカ）」と定義している：

構えとは「欲求」とこれを充足する客観的な「事態」の相互作用によって発生する、主体の統一したダイナミックな状態であり、一定の動作や活動、行動を実現し、そして方向づけと調整をする準備状態である、と。

ウズナーゼ学派の一人であるチハルチシヴィリ（Ч х а р т и ш

В и л и, Ш. Н., 1964) は、この構えの定義を次のように説明している：

行動自体は、時間と空間において認知されるまでは、構えの形式で与えられるような構造をもち、欲求と事態を基礎にして発生する「統一した一貫した構造」をもっている。欲求は直接にはではなく、構えによって認知へ作用する。構えは、ある一貫性のある統一したダイナミックな構造をもって、欲求と事態(環境)を結合しており、また、欲求からの影響を受けている。そして構えのもとでつくられている認知へ、欲求は影響を及ぼしている、と。

Uznadze の構え理論の特徴の一つは、構えの必須条件とし、「欲求」と、その欲求がそのなかで解消されねばならないところの「事態」の 2 要因を挙げたことである。つまり、「構えは、生活体(欲求)と環境(事態)との間の能動的な相互作用によって発生する」と明確に主張したことである。(図 1-1 参照)

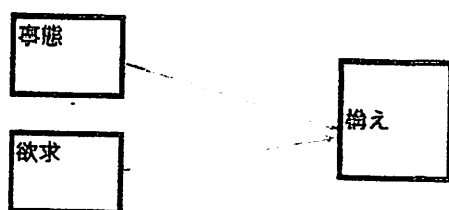


図 1-1 Uznadze 学派の「一次的構え (primary set, первичный установка)」

3. 客観化行為

Uznadze は、精神活動を 2 つの異なる側面（衝動的な活動と客観化された活動）に分けている。

衝動的な活動（行動）の特徴は、たとえば、動物の本能的な活動、あるいは習慣的な、機械化された人間の活動にみられるように、行動の連続的な過程のなかに行為を直接含むことである。ここでは、全行動は「構え」に基づいて決定される。

ところが、被験者が直面している、問題解決に必要な事態がさらに複雑になって、その解決を妨げるような障害が起こるとき、行動は円滑に進まなくなる。困難な問題に注意が集中するために行動は一時停止し、行動の過程に遅延が生じる。つまり、これまで行動の連続的な過程（活動の連鎖）の中に組み込まれていた対象あるいは現象が、問題の複雑さのために、注意の集中する対象に（言い換えれば、連鎖から切り離された観察対象に）変えられる。この過程を Uznadze は「客観化行為」と呼んでいる。

このように、「構えの水準」と「客観化の水準（客観化に基づく構えの水準）」を区別して、構えの水準はすべての生活体（人間、動物）にとって固有のものであるが、客観化の水準は思考する存在としての、人間にだけ特有のものであるとする。客観化の水準においては、現実が人間にとって対象になるやいなや、それは被験者の注意が向けられるところの、独立した対象になる。したがって、われわれの精神生活の過程は生き生きとした能動的な流れから、客観化された実体へ、つまり、思考の対象へ転化するのである。

（図 1-2 参照）

「客観化行為」 障害にあたる時起こる 構えの転換。 思考研究に登場する。



図 1-2 「客観化行為」の概略図（筆者作成）

4. 「社会的構え」概念の展開

ウズナーゼ学派の一人、ナディラシヴィリ（Надирашвили, Ш. А., 1971; 1973）は、構え理論を社会心理学の分野に展開させている。彼の研究によれば、人間の心理活動において、3つ（個人として、主体として、社会的主体として）の活動水準に区別する必要がある、そのそれぞれの活動水準に合致する構えのもとで、それに対応する3つ（实际的、理論的、社会的）の行為（行動）が実現されることを提唱している。

（1）「個人としての活動水準」において形成される構えを基礎として、人は習慣や技能の一定のシステムを獲得する。この習慣や技能を適切な状況に応じて容易に利用している。

（2）「主体としての活動水準」において、「理論的構え」と呼ばれる構えによって、人は知識（認識）と知的な操作（手続き）のシステムを作り上げる。すなわち、人は、知識や知的な操作を、実現すべき「理論的構え」の構造に連結する。そして思考を要する問題を解決する（この水準の構えは、客観化に基づく構えである）。

（3）「社会的主体としての活動水準」において、社会的につくりあげられた構えを基礎として「社会的構え」のシステムが構成される。人はこの社会的構えによって、意識的に受け入れるもの（肯定的）・受け入れないもの（否定的）という形式で表現される「態度システム」を構成している。意識的現象としての「態度」と、自覚（意識）なしに本質的に人の活動に働いている「構え」は、緊密に結ばれている相互関係をもった統一的な心理的活動を示している。

現実の対象や現象を自覚（意識）しているところの態度は、一定の構えを基礎において（構えに基づいて）形成される。心理的態度は、社会的主体としての活動水準においてつくられあげられた（その人の認識における）構えの反映である。態度変容をすることが難しいこ

とは多くの人に知られている事実であるが、実はこの困難性は、社会的構え（意識されない領域における）を変えることの困難さを示しているのである。

ナディラシヴィリ（Надирашвили, Ш. А.）は、「社会的構え」について次のように述べている。「コミュニケーションの結果と内容から（分かることではあるが）、他人に対する自己の関係（態度）として、個人のもっている構え（社会的構え）が特別な影響を与えている」＊。すなわち、「肯定的構えをもっている場合には、肯定的な特徴が増大しており、否定的な特徴は減少する。反対に、否定的な構えをもっている場合には、伝えられる情報において肯定的な特徴が下降し、否定的な特徴が増している」と。

＊（）内は筆者の記入。

第4節 「固定された構え」の研究法

—Luchins とウズナーゼ学派における実験方法の比較—

0. 実験法の構築に向けて

「構え」に関する研究者たちは、いずれの場合においても、構え現象は、その個体に特定の行動を起こさせ、その注意や意志や知覚あるいは思考などを方向づけるような無意識的な準備傾向として捉えられている。

第2節で触れたように、Hertzog たちの分類で「行動的定義」とみなされた、その Luchins は、課題解決（思考）との関係で構えを考えている点で非常に興味深いので、ここでもう少し、その定義の検討を試みることにする。彼もまた、「構え (Einstellung: set)」という語によってこの現象を記述している。そのとき彼は、知的活動で確証される「硬さ (rigidity)」を構えの効果と考えている。

彼の研究によれば、若干の知的課題を同一の方法によって解決した後、その被験者のもとでは、これと同一の方法でその後の課題を解決する構えが発生する。この構えは、新しい課題がこのような可能性を与えない場合でも作用する。このときは、新しい課題を解決する際、構えは、以前に使用され、保持された方法を適用させるように導く、そしてこのことが課題の解決を複雑にする、あるいは課題の解決を不可能にする。

ここで、チハルチシュヴィリ (Ч х а р т и ш в и л и , Ш. Н., 1973) にしたがって、上述の Luchins による Einstellung 概念とウズナーゼの Ustanovka 概念との関係について検討する。彼、チハルチシュヴィリ (1973) の指摘によれば、ウズナーゼ学派の「固定的構え (固定された構え: fixated set)」概念は、Luchins の「habituelle Einstellung, : Einstellung(set)」と同一のカテゴリーにはいるのではないか、となる。そして、それらは、次のような特徴をもっている：

(1) 経験によって獲得された反応の準備体系である。

- (2) 傾性 (disposition) という形で存在する。
 - (3) 構えがつくりあげられた事態、あるいはそれと類似した事態の作用に対する応答のなかで実現される。
 - (4) この事態のなかで、意識の方向づけに、意識内容の流れに影響を与える。
- とする。

しかし、思考過程との関係で考えるならば、ヴェルツブルク学派、Luchins、ウズナーゼ学派の人々によって精力的な構えの実験的研究が進められてきたが、なかでも確立した実験方法を駆使して研究を進めてきているのは、Luchins の Einstellung であり、ウズナーゼ学派の Ustanovka である。

そこで、この両者を問題とする。果たして、チハルチシュヴィリの指摘するように、「固定された構え」に関する Luchins の「Einstellung」と Uznadze 学派の「Ustanovka」を同一カテゴリーとして扱えるか否か、実験法の比較から検討を試みる。

構え (set) に関する概念は、生体が刺激に対して受動的に反応するのではなく、刺激を選択して、その反応を方向づけるという考え・アイデアを支持するために使われる。他方、行動を刺激と反応によって説明しようとする行動主義者たちは、set の概念に反対してきた。しかしながら、知覚における研究から、また、言語学習に対する新行動主義的アプローチから、set を受け入れることが存在するようになってきている (Luchins, 1966)。

トビリシにある心理学の一学派・ウズナーゼ学派は、構え (Ustanovka 以下この言葉を使う) を取り扱っている。既に述べてきたように、その研究は、1923 年頃 Uznadze によって、そして今日ではウズナーゼ研究所の多くの彼の後継者たちによって指揮されている。その研究内容等については既に述べている。西欧では、構えを扱う研究所でこれに匹敵するものは存在しない。しかし、Luchins も、構え (Einstellung, 以下この言葉を使う) に関して相当多くの研究を行なっている。Luchins (1942, 1946, 1950, 1954,

1955) は、set, mental set, habituation として訳している Einstellung を研究している。

彼の実験は、問題解決に焦点を当てている、そして特に、一連の問題を解く際に、その後に類似するやり方で問題解決を続ける行動の機械化、硬さ、あるいは傾向性を発生させるかどうかに関心を当てている。

Luchins は次のように言っている：

Einstellung —habituation— は、機械化された精神状態、すなわち、問題に対する盲目的態度を繰り返す。人は、問題自体のもつメリットを問題のなかに見るのではなくて、使用された方法の適用によって解決がなされる。Einstellung は、簡単な問題を解くのに、驚くべき失敗を生みだす・・・それ (Einstellung) は、被験者が問題を解くのを盲目的にするからである、と。

Luchins は、Einstellung の効果を問題解決における機械化として示している。その結果として、set は教室場面で重要な役割をもっている、とする (Luchins, 1946, 1955)。また、Luchins (1966) は、Einstellung 効果を最大にすること、および最小にすることに関係している。例えば、ストレスのあるスピードテストとして問題を提示することは Einstellung 効果を最大にするかもしれない、一方、被験者を心温まるゆったり (warming) させることは、Einstellung 効果を最小にするかもしれない。

Ustanovka も Einstellung も、ともに「set」として訳されるが、理論的、実験的な吟味なしに心理学用語の等価性を仮定するのは危険である (Hritzuk, 1968)。この第4節での目的は、構え実験を通しての Luchins とウズナーゼ学派の見解から構えを吟味し、比較検討することである。それには先ず、両者の実験方法から述べていくことにする。

1. Luchins の実験方法

Luchins (1946) は Einstellung test とその使用方法を記述し

ている。最も一般的に使用されているのが、「水かめ問題 (water jar problems)」(注 1)と「隠語テスト (Hidden Word Test)」(注 2)である。

(注 1) 横島 (1970) の文献研究が参考になる。

(注 2) 田中 (1971)、(1970)、(1969) の研究法は参考になる。また、(注 1, 2) とも、辰野 (1973) に概観されている。

たとえば、Luchins は次のように「水かめ問題」を取り扱っている。簡潔に述べれば、次のようになる：

1. 問題 1～6 は set (構え) をつくる。
2. 問題 7～8 は検証テスト (set の存在を確認する、critical test)。
3. 問題 9 は実験的消去である。
4. 問題 10, 11 は、set の回復 (recovery) をテストする。

構えの量の測度は、最初の二つのテスト問題 (第 7, 8 問) を構えの方法によって解決した%、最後の二つのテスト問題 (第 10, 11 問) を構えの方法で解決した%、第 9 問の失敗の%による。

構えからの回復する量の測度は、第 7, 8 問に比べて、第 10, 11 問を直接法で解決した割合がどのくらい増加したかによる。ただし、次のような注意がなされる。結果を算出する際に、少なくとも構え問題の最後の二つ (テスト問題の直前の 2 問) を構えの方法によって解決した学習者についてのみ考える。それは、このような解決がテスト問題のその後の解決にどんな影響を及ぼすかに関心があったからである。

水かめ問題に代わる別の方法は「隠語テスト」である。

「隠語テスト」では、「水かめ問題」で記述された順序で、11 の無意味語 (nonsense words) の隠語 (hidden word) を同定することが被験者に要求される。たとえば、msavroe は隠語 mare を、dzepewr では、deer である。

Luchins の実験は、問題解決に焦点を合わせている。そして特に被験者が一連の問題を解く中で、行動の機械化 — その後の解決に類似するしかたで問題の解決を継続する rigidity あるいは tendency — を発現するのである。

2. ウズナーゼ学派の実験方法

ウズナーゼ (У з н а д з е) 学派の典型的な構え実験法 (「構えの固定実験」と「検証実験」) を簡単に述べる (詳細は第 3 節で述べている)。Uznadze が用いた構えの実験的研究法は、構えの性質そのもの、つまり活動の構成要因としての形成過程を研究する可能性の出発点を与えるものである。彼らは先ず、重さの錯覚ならびにそれに類似の新しい錯覚、圧力の錯覚、聴覚的錯覚、量や数の錯覚などを見いだしている。(千葉, 1977)

(1) 構えの固定実験

被験者にある課題が与えられると、被験者にはこの課題を解決しようという欲求が生ずる。構えの固定実験では、被験者に二つの互いに異なる対象が 10~15 回繰り返し提示される (たとえば、大きさの錯覚に関する実験では、重量は同じであるが大きさの異なる二つの球のうち小さな球 (ボール) が右手の掌の上に、大きい球 (ボール) が左手の掌の上に繰り返される)。この繰り返しによって、被験者には対象の大きさを等しくないものとして判断する構えが固定される。

(2) 構えの検証実験

次に、被験者は相互に重量が同じで大きさの等しい二つの対象を比較する。普通、被験者は固定された構えのために等しい二つの対象を等しくないと知覚する (すなわち、対比錯覚や同化錯覚が生じる)。

つまり、与えられた課題に対応する欲求 (この例では対象の大き

さを比較するという欲求)と、客観的な事態(この例では、球の重量は同じで、大きさが等しくないという事態)との間の相互作用の内容として構えが出現する。この構えは、対象を繰り返し提示することによって固定される。対象の大きさは、上記のように触知運動的(haptic modality)にばかりでなく、視覚的(visual modality)にも知覚される。その場合はタキストスコープで、大きさの異なる円を、いつも一方に大きいのがくるように繰り返し提示した後、等しい大きさの円を提示して、その大きさを比較させる。

3. 実験方法の比較・検討

以上、それぞれの実験方法について概観したわけであるが、このような異なる方法に基づく構え概念は等価性をもつのかどうか。ここで、ウズナーゼ学派の Ustanovka (у с т а н о в к а) と、Luchins の Einstellung に関する意味的等価性を検討したカナダ・アルバータ(Alberta)大学の Hritzuk たちによる実験研究(Hritzuk, T. and Jansen, H., 1973)を吟味しながら、両者の概念間の差異について考えてみる。

(1) 被験者

この実験では、Ustanovka(у с т а н о в к а) と Einstellung を実験的に比較するために、51 人の被験者が参加する(男 20 人、女 31 人、平均年齢 20.5 歳)。

(2) 機材

Luchins の Einstellung をテストするために、Hidden Word Test(12 の nonsense word からなり、一つは例として使う)を使用。

ウズナーゼ学派の Ustanovka (у с т а н о в к а) をテストするために、Uznadze set tasks (触知運動的モダリティによる球(ボール)、視覚的モダリティによる円からなる)を使用。

(3) 手続き

Hidden Word Test では、被験者は各 nonsense word(無意味綴り語)に隠された 4 文字か 5 文字を見つけることが求められる。与え

られた文字列の順序を交換・移動させることはしないで応答する。

最初の 6 words はリストのなかで、動物の名前をつくるために、2 つ毎に文字を選ぶことによってのみ解決可能である。もし、被験者が 7 番目、と 8 番目の word を動物の名前で完成させれば、set (構え) が出現したことになる。また、もし、動物の名前が与えられないならば、set が出現しないことになる。set の出現や出現しない被験者の数が記録される。

元々の (original) 解決法の再現 (re-excitation) が、word10,11 で起こる。もし、動物の名前が再び現れるならば、消去しないことになる。また、もし、動物の名前でないものが現れるならば、消去である。消去を経験する被験者の数が記録される。もし、被験者が、word10,11 において、一つの動物の名前を選んだならば、弱い消去が現れることになる。(Hidden Word Test は、水かめ問題と構造は同じである)。

ウズナーゼ学派の Ustanovka をテストするために、各被験者には触知運動的モダリティ (haptic modality) における「構え固定」を調べるのに、重量は同じなのに大きさは等しくない球 (ボール) が提示される。最小限レベルの試行数が設定されて、検証テストは set 消去を調べるために繰り返される。被験者は、触知運動的モダリティにおける構えを固定する能力および構えを消去する能力について記録される。

視覚的モダリティの構え固定および構え消去に対するテストは、すぐ引き続いて行なわれる。

両テストから共通に起こるカテゴリーは、次の 4 つである：

- (i) set (構え)
- (ii) no set
- (iii) extinction (消去)
- (iv) no extinction

このほかに、Luchins の場合のみ、(v) week extinction が起こる。

(4) 分析

このそれぞれについての結果は、 χ^2 検定による分析の結果、差がないという仮説が棄却される。

最初の分析は、Uznadze test を使用する触知運動的モダリティ、および視覚的モダリティにおいて set(構え)を発生させる被験者の数と、Luchins test における set(構え)の発生数を比較する。結果は、 χ^2 検定すると、触知運動的モダリティと Luchins test における set(構え)の発生数では $\chi^2(2) = 10.1$ であり、視覚的モダリティと Luchins test における set(構え)の発生数では $\chi^2(2) = 12.4$ である。それぞれ、有意差あり ($p < 0.01$) となる。

つぎの分析は、Uznadze test を使用する触知運動的モダリティ、および視覚的モダリティにおいて set(構え)を消去する被験者の数と、Luchins test における set(構え)の消去数を比較する。結果は、 χ^2 検定の結果、触知運動的モダリティと Luchins test における set(構え)の消去数では $\chi^2(2) = 8.0$ 、視覚的モダリティと Luchins test における set(構え)の消去数では $\chi^2(2) = 18.0$ で、それぞれ有意差あり ($p < 0.01$) となる。

(5) 考察

Einstellung と Ustanovka の理論的側面と実験的側面を調べた結果、いくつかの類似点と差異点が、構えの2つの概念に見られるかもしれない。

Hritzuk たちは、両者の関係について次のように考察している：Luchins にとって、Einstellung は反応の習慣的な様式 (habitual mode) でし続けることを強いる。彼は、Einstellung はレディネスの形式というよりは行動における慣れ (habituation) の方に近い意味であると言っている。

Luchins と Uznadze、両者とも構えの中樞的、皮質的性質を強調するが、Uznadze と違い、Luchins は、構えは補助的活動であると考えている。その故に、構え理論を発展させることができなかったと思われる。

一方、Uznadze にとっては、構えは皮質的現象であり、行動の基礎である。また、構えは、思考、記憶において重要な役割を演ずるから、認知(cognition)に対する基礎であると考えている。Luchins は、行動において、このような重要性を構えに与えていない。

次に、実験的側面について述べる。

Luchins の研究における実験的部分は、Uznadze のものに類似したものをもっている。すなわち、「set 固定」や「set 消去」の考え・アイデアである。

Uznadze のアプローチにたてば、set をテストするために、球(ボール)と円が使用されるが、一方、Luchins のアプローチにたてば、words が使用される。Luchins によって使用される実験的手続きは、Uznadze の方法に比べてシンプルである。しかしながら、Uznadze のアプローチを使うことによって、構えの発生や、般化、そしてさらに、set 固定や set 消去に対する適切で最少の試行数を調べることに、より一貫性がある。

実験的分析は、set 固定や set 消去において二つの理論間に重要な差異はないことになるのだから、文献が示す以上に類似しているのかもしれない。

「mental set」として定義される Einstellung は、Ustanovka に類似しているように思える。

この実験で問題となるのは、構え(Uznadze のいう Ustanovka と Luchins のいう Einstellung)は、必ずしも衝動的レベル(impulsive level)の行動を反映しているのではないのではないか、ということである。つまり、被験者にテストの手続きを教示している間に、「欲求」や、Uznadze Test と Luchins Test の反応に対する「レディネス」をつくっている。そして、一方ではその反応は口述的であり、もう一方は記述的である。この両方の手続きが認知的活動を含むのかもしれない。

結果の類似性によっては、Ustanovka の研究法は処理に容易で、速い Luchins Test に代わるかもしれない。しかしながら、ウズナ

一ゼ学派の手続きは、set の性格、加えて、set 固定や set 消去をより詳細に調べることを可能にする。

第2章 問題と研究目的

第1節 問題

1. 本研究の「構え」とは何か

「構え」の概念は、ごくありきたりの一般的な概観をすれば、極めて多義的に理解されており、まだ一義的明晰さから遠いといえるであろう。

構えは、ある刺激に対して特定の方法で行動するための感覚運動的な準備としては一主として狭義の「セット」(set)のそれにあたるが一心理学の領域で欠くことのできないものとなっている(Gibson, 1941)。また、認知的・情緒的な準備としては一主として「態度」(attitude)の特性で一社会心理学の領域においても欠くことのできないものとなっている。

第1章で述べてきた構えの研究動向から、構えを「実証的な科学体系」で把握しようとしたのがウズナーゼ学派であると言えよう。

Uznadzeの研究理論に基づき、ウズナーゼ学派の精力的な理論実証の実験的諸研究は、構え(Ustanovka)を人間の本質にせまる問題として目指した研究の動きである。目指すは「構え理論」の樹立と実証的手法としての「実験方法」の確立である。

ウズナーゼ学派の構えの定義は、実験的に導かれた概念であり、次のような状態を構え(Ustanovka)と定義している。

構えは「欲求」とこれを充足する客観的な「事態」の相互作用によって発生し、一定の動作や行動を実現し、そして方向づけと調整をする準備状態である。(図1-1参照)

要するに、ウズナーゼ学派の見解によれば、構えは「一定の要求(欲求)をもつ主体が、その要求を充足させるような事態に直面した瞬間に生ずる」ものであり、その構えの出現は「意識や行動に先行し、それらに対して「一次的」であり、その進行を規定する」ことになる。

しかし、意識や行動の過程に対するこうした「構えの一次性」の

仮定が、「構えの発生や形成過程に対する解明を遅らせ、ひいては、構えの心理学的本性への理解を延引させていた」という批判がある（川口，1984）。

このような「構え理論」を展開し、実証的諸研究で実施される構え（Ustanovka）の典型的な実験方法は、「構えの固定実験」と「検証実験」である。

与えられ課題に対応する欲求と客観的事態（対象）との間の相互作用の内容として構えが出現する。この構えは対象を繰り返し呈示することによって固定される（構えの「固定実験」である）。ある範囲内では、一般に対象が繰り返し提示されればされるほど、構えは、一層、強固に固定される。対象を繰り返し提示することは、構えを単に固定するばかりではなく、最初、未分化で拡散的な構えから分化した構えを、すなわち一定の客観的事態に適切な構えを形成するという機能を有している。（図2-1 参照）

しかし、この固定の結果、構えは事態におけるわずかな変化に対して順応するという準備能力を消失するのである。したがって、「検証実験」において、客観的事態におけるわずかな変化に直ちに順応することができない。つまり、この固定された構えによって錯覚が生ずる。これはしばらくの間、残存するが、被験者は次第に適切な知覚を獲得することになる。固定された構えはその固定された性質を消失し、新しい事態に適切な構えが生じるのである。

Uznadze によって開発された「固定構え法」（注1）によって、構えの発生過程や消去過程が実験的に取り扱われるようになり、構えの本質の解明や、構えの量的測定が可能になるのである。

この「固定構え法」は、活動・行動の固定性（固執性）の問題に関わり、その発生とその後の展開過程を分析・考究する基礎的研究方法、基礎理論となるであろう。そのためにも、批判的討議もあるので、その実験法と、構え理論の検討が必要であると考えらる。

(注 1)「固定された構え」(fixated set) は、対象 (同一の事態) の繰り返しによって形成される (図 2-2 参照)。繰り返されることなく、「欲求」と「事態」によって形成される「構え」(primary set) もある (図 1-1 参照)。

「固定された構え」 (fixated set) 構えの実験研究において実施されている。
(繰り返し提示されて形成される構え)

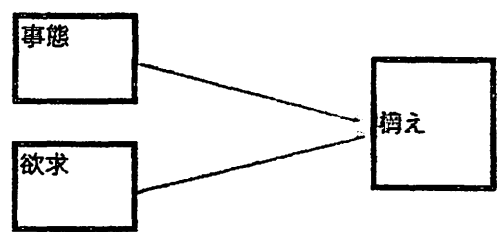


図 2-1 「固定された構え (fixated set)」

2. ウズナーゼ学派の「構え理論」へのモスクワ学派からの批判

上述したように、「固定された構え」のこのような出現は、ウズナーゼ学派たちが、入念に、多くの創意をもって行なった実験的研究の主な対象である。これらの研究は、意識と行動の過程に及ぼす「固定された構え」の影響に関する法則、構え交替の法則、その変化の位相等々を解明することを可能にしている。

Uznadze と彼の学派によってなされた研究の結果、心理学は新しい事実と命題によって豊かにされている。だが、構えの非常に重要な問題、第一に、この独自の心理学的現象の発生と本質の問題は、必要な説明がなされていない、として批判的提案がなされる。

そのウズナーゼ学派の「構え理論」、特に「固定された構え」をめぐって、1960年前後に提起された批判（「モスクワ大学を中心とするモスクワ学派の批判的検討」）について、ザポロージェツ（Запорожец, А. В., 1960）のまとめた資料がある。

指摘された論点は2つあり、その一つは「構えの一次性に対する疑問」であり、2つめは「構えの人格性に対する根拠の不十分さ」についての指摘である。

任意の心理現象の本質を洞察する主要な方法は、その発生を研究する方法である。しかし、構え現象のこのような発生的研究の途上にある障害は、先に考察した構え理論の命題である「構えが意識や行動の過程に対して一次的である」と仮定された限り、その発生の問題は、具体的心理学的研究の領域から、事実上、除外されたのである。（川口, 1984）

モスクワ学派の Запорожец, А. В.（ザポロージェツ, 1960）は、「研究者のすべての注意が、構えの残留作用、その後の活動に対するその影響の研究に集中され、その発生には集中されなかった」とする Эльконин, Д. В.（エリコーニン, 1957）の指摘を援用しつつ、「構えが、他の任意の心理過程と同様、主体の活動を準備的に規定する以前に、構え自体、活動の条件と性格の

規定的影響を受けて形成されるはずである」との予測のもとに行なわれたモスクワ学派を中心とする研究を概括し、構えの本質的解明に迫っている。

このようにして、З а п о р о ж е ц を中心とするモスクワ学派の諸研究者（ザポロージェツ、ヴェンゲル、ジィンチェンコ、エリコーニンなど）が、「構えの一次性」に対する疑問から出発して、構えの形成過程に分析のメスを入れてきたころから、構え研究の一つの転機にさしかかるのである。Uznadze 以来のウズナーゼ学派による構え（固定された構え）研究が、構えの形式的・力動的な性格についてのものであるのに対して、その「内容的な本質が検討される」ことになったのである（川口, 1984）。

3. 「構え」を捉える新たな視点

構えの発生は、Uznadzeが仮定したように、瞬間的作用ではなく、長時間にわたる過程であって、主体の行動の領域でも、意志の領域でも生じる一連の継起的変化を特徴とする、ということ（モスクワ学派による）の指摘を基に、検討を試みたい。

構えの形成過程が不明のままであったのは、構えの研究者たちが、それは一次的であり、主体が場面に突き当たったとき瞬間的に出現するものだと考えて、構え実験の最初の部分——ここでは、彼らの意見によれば、すでに存在する構えの固定化だけが生じる——における人間の活動をまったく心理学的に分析せず、すべての注意を、これらの実験の検証実験の部分——そこでは、すでに形成された構えが、錯覚や行為の錯誤という形態であらわれる——にのみ集中した、ということによって大部分は説明がつくであろう。

もし構えの発生について、原理的に別の理解から出発し、構えは何かを規定するより以前に、それ自体、つまり構え自体、それぞれの課題の解決に向けられる主体の一定の活動の条件によって規定される、とするなら、構え実験の最初の部分こそ、実験者にとって根本的興味を呼び起こすものでなければならない。実験のこの部分で生じるのは、おそらく、すでに存在する構えの単なる固定化ではなく、その構えの発生であり、構えの真の形成であろう。

① 構えを捉える新たな視点の一つめは、「固定された構え」の発生として、前半の部分「固定実験」を検討することである。

モスクワ学派のザポロージェツたちは、構えの形成過程を検討するために、運動反応とその際の知覚の変化について実験的分析を行っている。

実験を踏まえて、強調していることによれば、構えは「最初生じたものが単に固定化するのではなく、漸次的に形成されていく」ものである。この考察は重要であると考える。

要するに、構えのこのような漸次的形成は一定のステレオタイプの形成であり、以前は切れ切れであった反応を統一のある機能体系にまで組織化する過程である。また、この体系の形成にとって中心となる要素は感覚的部分の形成であり、それが事態・対象の特殊な変化である「構え錯覚」の発生と、その消去・消滅に現れていると見るべきである。

このように考えると、構えの形成過程は、認識の形成過程に対応しているかのようにみえる。「認識の発達過程にみられる定位・探索活動の性格の変化に応じて、構えの形成過程も変化する」こととなる。このことを幼児期の発達過程についてみると（ザポロージェツ，1960）、通常使用される回数（15～20回）では（異なる手で持ち上げる重量の差異に関する）構えは形成されにくいことが示されている。しかし、年齢の増大につれて、構えの形成される人数のみならず、「対比錯覚」にあらわれる構えの強さも上昇している（3～4歳6ヶ月児は、錯覚なし70%、同化錯覚30%；4歳6ヶ月～6歳児は同化錯覚80%、対比錯覚20%；6歳～7歳6ヶ月児は錯覚なし20%、同化錯覚40%、対比錯覚40%）。

このように、子どもの発達過程とともに構えの形成され方に変化がみられ、構えの形成が認識の形成と深く関連することが予想される。

これらの研究報告に基づいて、ザポロージェツは、構えが一次的であるというよりは、それ以前の発達の結果とみるべきであることを主張する。そして、構えの形成過程は「一定の機能体系の形成過程」であって、「一連の継続的变化」にともなって、それらを一つの全体に結合する過程を伴うものである、とする。その形成過程においては、与えられた環境や事態を検討するために、構えの形成に先立って、「定位・探索活動」が展開され、続いて、それが段々「縮小」されていくが、この定位・探索活動の縮小過程において、一定の形態と方向で行動するための「内的準備」（構え）が生ずるので

あると考察している。

② 「構え」を捉える新たな視点の二つめとして、「固定された構え」は漸次的に形成されることから、「事態」と「定位・探索活動」の作用を検討することである。

本研究では、構え形成の前半の部分に焦点をあて、構え形成の問題を、構え発生の機序として考える。

したがって、構え発生は事態と欲求で起こるので、固定される構えで繰り返される「事態・対象」に対してなされるであろう、はたらかき（作用）・「定位・探索活動」について検討する。このことは、「固定された構え」の「一次性」の問題に対する考察ともなる。

「構え」を捉える新たな視点である①，②より、次の《問題 1》になる。

《問題 1》

この「固定された構え」の発生における「一次性」に関する分析に際して、事態に作用する「定位・探索活動」を検討することである。

モスクワ学派の「一次性」に関する批判的指摘を図示（筆者の予想図， 図 2-2）すると次のようになる。

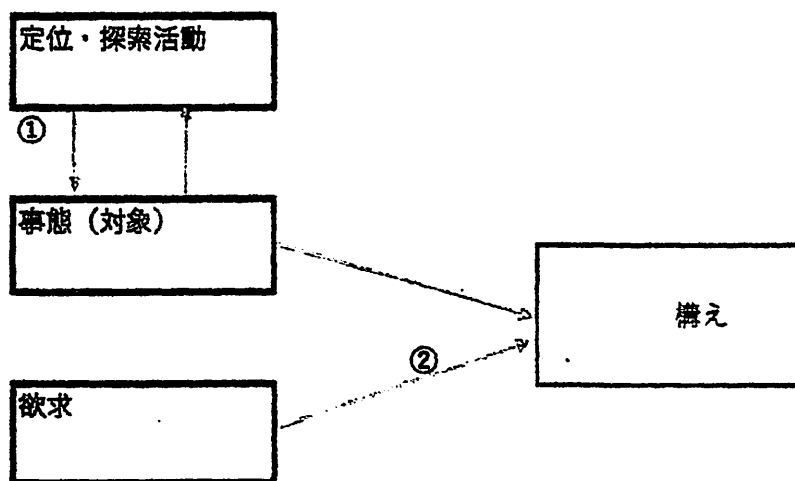


図 2-2 「固定された構え (fixated set)」形成の「一次性」批判
(予想図、筆者作成)

次に、構え発生条件のもう一つ要素である「欲求」について検討する。

「人格性」すなわち、主体の「欲求のはたらき」から、「構えの発生」問題について、問題 2，問題 3 をとりあげる。

《問題 2》固定された構えの発生における「人格性（注 2）」の作用について、実験研究で確認する。

（注 2）「人格性」と表現しているが、批判は、構え形成の条件（要素の一つである主体の「主観的条件」（すなわち「欲求」）のはたらき・作用の説明不足を指している。「実験では説得不足になっている」と指摘する。

既に述べているように、ウズナーゼ学派の見解によれば、構えは、主観的条件である「欲求」と客観的条件である「事態」という 2 変数に基づいて形成される「統一的・力動系」であり、その人、個人の行動の特色を規定するものである。しかし、Uznadze 以来の「固定構え法」は、実験的方法論の見地から見れば、「欲求」という主体の側の要因が十分に分析されているとはいえない。

③ 「構え」を捉える新たな視点の三点目として、構えの発生における「欲求」の作用を分析することである。

この点に着目して、検討を進めているのがチハルチシュヴィリ（Ч х а р т и ш в и л и, Ш. Н., 1966）である。これは、強く動機づけられた「欲求」が事態との相互関係で、構えの形成にどのように関わるかについての実験的研究である。しかし、明瞭な結果は得られていない。消去過程の分析もなされていない。

したがって、モスクワ学派の批判的指摘である「固定された構えの人格性（欲求）」の不十分さ、を検討し、構えの発生における「欲

求の作用について」実験的研究も実施し、確認することである。

《問題 3》「固定された構え」発生の「固定実験」に介入することに関する「欲求」の作用について —主体の欲求に含まれる「主観的意義」のはたらき—

既に述べているように、ザポロージェツたちは、構えの形成過程を検討するために、運動反応とその際の知覚の変化について実験的分析を行なっている。

実験を踏まえて、強調していることによれば、構えは「最初生じたものが単に固定化するのではなく、漸次的に形成されていく」ものである。要するに、構えのこのような漸次的形成は一定のステレオタイプの形成であり、以前は切れ切れであった反応を統一のある機能体系にまで組織化する過程である。また、この体系の形成によって中心となる要素は感覚的部分の形成であり、それが対象の特殊な変化である「構え錯覚」の発生と、その消去・消滅に現れていると見るべきである、となる。

しかし、実際になされている多くの「構えの形成」実験では、被験者の活動は、人工的に制限され、最大限に無意味化され、技術化されている。研究者たちは、そのとき構えは主体の欲求に基づいて生ずる、と絶えず繰り返しているけれども、重りを持ち上げさせたり、違う大きさの円を比較させたり、という個々の具体的ケースで、実際に人々を動かしている動機を分析しようと試みられることさえないのである。このような分析は、所与の条件では不可能であろう。なぜなら、実験は、活動の動機が、研究領域からあらかじめ除外されるように構成されていて、いわば、実験場面の限界外にあるからである。

④「構え」を捉える新たな視点の四つ目は、主体の「欲求」に含まれる「主観的意義」の作用に関することである。この「欲求」が

「事態・対象」との相互作用で「固定された構え」が漸次的に形成されるかもしれない。

構えは、一定の状況における主体の活動の一定の経験である。この経験とは何か？ 換言すれば、人間活動の内容のいかなる側面が構えに反映されるのか？

周囲の現実との相互作用の過程で人間が獲得する経験は、内容の点でさまざまなものでありうるし、それに応じて異なる形態をとりうる。

構えにおいて固定される経験の特殊性を解明するためには、人間活動の内容と構造の考察に戻らなければならない。人間活動の内容を分析すれば、活動の条件が、いわば関係の二つの体系であらわれることがわかる。

一方では、その条件は、互いに一定の対象的關係にあり、それによって、その条件が行動に対してもつ「客觀的意義」が規定され、またその条件に対して、行動はできるだけ正確に、適応しなければならない。活動のこの対象的内容は、その内容に特有の客觀的意義をもっており、習慣、表象、概念の形態で反映される。

だが、活動の対象は、関係のもう一つの体系でもあらわれる。活動の場面には、この活動のもう一つの、最も重要な成分、すなわち、主体そのものが存在しなければならないかぎり、活動の対象は、対象相互の間だけではなく、主体に対しても、その欲求や利害に対して、一定の關係にあり、こうして、特殊の「主觀的意義」をもつに到る。

事態（事物・対象）のこのような「主觀的意義」が、人間の活動の指向（命運）と性格に対して、どのように重要な役割を演じるか、このことは容易に想像できる。

こうして、たとえば、ある対象（知覚対象）に接して、それに対面するときに、被験者はもちろん自分の視知覚活動を、その対象の

客観的特性に一致させ、また、与えられた状況に存在する他の諸対象に対する客観的關係に一致させなければならない。この場合、被験者がもっている要素的習慣と知識を現実化しなければならない。それらは、要求される活動（行為）を、存在する対象的条件に、最大限に一致させて、遂行することを可能にするのである。

だが、被験者が活動（行為）を行なうか、それとも行なわないままでいるか、与えられた活動を遂行するか、それとも意味上これと反対の別の活動（行為）にとりかかるか（たとえば、対象を知覚する代わりに、それを恐れるか嫌悪して拒否するか）は、すでにこの対象と、その周囲にある別の諸対象との客観的關係に依存するだけでなく、それが被験者に対して、被験者の欲求と利害に対して、どのような関係にあるか、いかなる主観的意義を被験者がもっているか、にかかっている。

このように考えると、構えの形成過程は、認知（認識）の形成過程に対応しているかのようにみえる。認知（認識）の発達過程にみられる定位・探索活動の性格の変化に応じて、構えの形成過程も変化することとなるであろう。

この構え「固定された構え」の形成過程を視知覚過程で分析を試みる。他者が介入（検証実験で「多義的な絵」に反応する選択肢を情報として伝えられる）することに対して、それを受け入れるか否か（認知活動）によって形成される、「固定される構え」の発生および転換・消去という展開過程を通して、認知発達の問題として検討する。

4. 「構え」を捉える新たな視点（要約・整理）

- (1) 「固定された構え」の発生を研究するために、構え形成の前半部分「構えの固定実験」を検討する。
- (2) 構え形成の条件の一つである「事態」については、「構えが一次的であるか否か」を「定位・探索活動」との関係で検討する。
- (3) 構え形成の条件の他の一つである「欲求」については、2点ある：
 - 1) 構えの発生に「欲求」が作用していることを確認する。
 - 2) 「欲求」に含まれる「主観的意義」が作用して、漸次的に「固定された構え」が形成され、消去される過程を分析する。
- (4) 実験的検討で、「質的性格（意味・名称）」を「構えの固定実験」の実験材料として使用し、「多義的な絵」によって「検証実験」を分析する。消去過程の分析を容易にするために、「消去段階基準尺度を」作成し、分析に使用する。
- (5) 「定位：探索活動」および「主観的意義」は、ともに主体の「認知（認識）活動である」ので、これらの反映する「固定された構え」の発生と、その後の消去過程になるであろう。

これらの「構えを捉える新たな視点」から、《問題 1》《問題 2》《問題 3》を設定する。また、これらの《問題》が、それぞれ、「研究目的 1」, 「研究目的 2」, 「研究目的 3」に対応する。

第 2 節 研究目的と仮説

第 1 節で述べてきた本研究の《問題 1》《問題 2》《問題 3》は、整理すると次のように、研究目的 1、研究目的 2、研究目的 3 となる。また、それぞれの研究目的の仮説を併記する。

研究目的 1. 構え理論の「固定された構え」の発生に対する「構えの一次性」の検討

定位・探索活動が「一次的」に起こり、構えは「二次的」ではないかという批判的提案を検討するために、定位・探索活動が活発にはたらく条件で、実験を実施する。

構えの「固定実験」過程に重点を置いた実験法を試みる。固定対象は、単一のパラメーターである量的性格（大きさ比較など）で多く実験が試みられるが、本研究では、自然の知覚対象により近いものとして、「量的性格」（大きさ比較）と「質的性格」（意味・名称）の両面をもつ知覚対象を用いて、検証実験は「多義的な絵（カモ・ウサギ）」とする。

研究目的 1 は、第Ⅱ部 第 3 章、第 4 章の実験的研究として述べる。

仮説 1

「固定された構え」形成における前半の「固定実験」で、知覚対象に注意を集中させる条件のもとで形成される構えの発生と、その後の構えの転換過程を分析すれば、「事態・対象」に作用する「定位・探索活動」のはたらきが構えの固定を強め、その後の消去過程でも、消去は緩慢になるであろう。

作業仮説 1-1

定位・探索活動が強くはたらくように、固定実験で知覚対象の量的性格（大きさ比較）あるいは質的性格（意味・名称）のいずれか、に注意を集中させる条件では、強固な・固定された構えが形成されるので、検証実験後の消去過程でも消去が緩慢になるであろう。

作業仮説 1-2

一方、注意の集中が、事態の知覚対象である量的性格（大きさ比較）あるいは質的性格（意味・名称）に少ない、あるいは注意を向けていない条件では、定位・探索活動がその事態・対象に充分はたらかない、あるいは少ししか作用しないので、弱い・固定された構えとなり、検証実験後の消去過程では消去は早まるであろう。

作業仮説 1-3

知覚対象は、量的性格（大きさ比較）では大・小二つの対象呈示で配置するので、配置の位置効果が現れるとすれば、左を大にしたときに検証実験で構えの形成（対比錯覚）が、右を大にしたときより起こりやすいであろう。（先行研究からの予想）。

作業仮説 1-4

知覚対象が「質的性格（意味・名称）」では、検証実験で構えの形成（同化錯覚）となるが、定位・探索活動が活性的に「構えの発生」に作用するのは、注意を集中させる条件で、より一層、起こりやすいであろう。

研究目的 2. 構え理論の「固定された構え」に対する「構えの人格性（主観性・欲求）」の検討

研究目的 2 は、第Ⅱ部 第5章で実験研究として述べる。

仮説 2

構えの形成に「欲求」が作用していることを、呈示を繰り返す「固定された構え」ではなく、強く動機づけられた「欲求」と「事態・対象」による「一次的構え (primary set)」で、構えの発生を通して確認できるであろう。

作業仮説 2-1

構え理論の原点である、「事態・対象」と「欲求」の作用で形成される「一次的構え (primary set)」と、繰り返される呈示で形成される「固定される構え (fixated set)」と比較する。構えの形成は、同じように起こるであろう。

作業仮説 2-2

構え形成の強・弱が起こるとしたら、検証実験での構え形成後の消去過程(注1)にあらわれるであろう。「一次的構え(primary set)」では、消去過程の早い段階で消去が現れるが、「固定される構え (fixated set)」では、消去が緩慢(遅い段階)になるであろう。

(注1) そこで、消去過程を段階的に判定できる「判定基準尺度」を作成して、実験に使用する。これは量的性格の判定ではなく、質的性格「意味・名称」を段階的に消去過程の変化状況を判定する「尺度」である。

作業仮説 2-3

「一次的構え (primary set)」および「固定される構え (fixated set)」各々について、被験者の発達段階(年齢段階)における構えの発生に差異が現れるであろう。

研究目的 3. 認知活動（視知覚活動）における他者の介入（情報）による「固定された構え」の展開過程（発生・転換・崩壊）への作用

「他者の介入」ということは、対人関係を受け入れることと共に、介入内容としての「情報」を「固定された構え」の「固定化過程」に作用させることになるので、主体の「欲求」に関わる問題として、「事態の主観的意義」と「事態・対象」の作用から構えの形成を考察する。これらは認知（認識）の形成が基礎になっていると考えられるので、それらの反映が構えの発生と、その後の消去に現れるであろう。

研究目的 3 は、第Ⅱ部 第 6 章で実験研究として述べる。

仮説 3

(1) 被験児が健常児の場合

他者の介入で、情報を受け入れるときに、発達差（認知発達を含む学年齢の差異）が現れるであろう。学年齢が高くなると他者の介入（情報）を受入れが増すが、低年齢では混乱を伴うであろう。これは、構え発生として現れ、その後の消去過程における消去の早さ、緩慢さ、として差異を示すであろう。

(2) 被験児が知的障害児の場合

他者の介入だけで混乱を示し、伝えられる情報でさらに混乱を増して、その混乱から起こる動揺が当面の課題に取り組むことに影響を及ぼして、不安定な構えの形成となり、消去過程でもこの影響が現れるであろう。

作業仮説 3-1

介入者の介入・情報を「確認」できた被験児は、それを活かして、構えの形成と消去に作用させるであろう。特に、消去を早めること

に繋がるであろう。また、情報を活かせないと、消去は緩慢になるであろう。

作業仮説 3-2

被験児・健常児の発達段階が増す高年齢児（小学校 5 年生）になると、「固定された構え」は他者の介入（情報）を受け入れて、構えの形成を強められるであろう。このことは、検証実験での「構えの発生」と、その後の消去に現れるであろう。

作業仮説 3-3

健常児の低年齢児（幼児および小学校 1 年生）は、他者の介入の影響を受けて混乱が起こり、不安定な構えの形成になるであろう。

作業仮説 3-4

知的障害児の場合

健常児の低年齢児と精神年齢が近似している知的障害児（特別支援学校高等部生）は、他者の介入で、より大きな影響を受けて（注 2）、欲求に含まれる「主観的意義」により、さらに一層、不安定な構えの発生になるであろう。

しかし、構えが形成できる者は、消去が緩慢になるか、あるいは消去しないであろう。

（注 2）「他者の介入」として、対人関係を受け入れることでも不安を伴うことに加えて、介入内容としての「情報」とおして取り組む「固定された構え」の固定に作用させることになるので、知的障害児にとっては困難な課題になると推測できる。認知・認識の形成が、固定された構えの発生・形成と、その後の消去過程に現れることになるであろう。

第Ⅱ部 認知活動における固定性の発生・転換

—固定された構え研究—

各章における【研究】と検証する仮説および作業仮説
(一覧表)

第 3 章

【研究 1】	仮説 1	作業仮説 1-1、1-2、1-4
【研究 2】	仮説 1	作業仮説 1-1、1-2、1-4
【研究 3】	仮説 1	作業仮説 1-1、1-2
【研究 4】	仮説 1	作業仮説 1-1、1-2

第 4 章

【研究 5】	仮説 1	作業仮説 1-1、1-3
【研究 6】	仮説 1	作業仮説 1-1、1-3

第 5 章

【研究 7】	補助研究：消去過程判定の尺度作成	
【研究 8】	仮説 2	作業仮説 2-1
【研究 9】	仮説 2	作業仮説 2-1、2-2
【研究 10】	仮説 2	作業仮説 2-3

第 6 章

【研究 11】	仮説 3	作業仮説 3-1、3-2、3-3
【研究 12】	仮説 3	作業仮説 3-3、3-4

第3章 「研究目的1」の実験研究（その1）

固定された構えの「一次性」に関する検討—「多義的な絵」の知覚に及ぼす教示の差異効果—

ウズナーゼ学派の「固定された構えの一次性」に対する、モスクワ学派の批判的指摘は、第2章で触れているが、図示された予想図が成立するか否かについて、検討することがこの第3章における研究目的である。

そのためには、図2-2の①が一次的に起こり、②である構えが二次的、副次的に発生するかどうかを検討することである。

これらの研究では、単一のパラメーターで検討されているが、本研究ではより一般的に、日常生活にみられる対象で検討する。そこでは、批判の指摘であるキー・ワード「定位・探索活動」、すなわち、知覚活動のはたらきを探ることになる。したがってこれらを考慮すれば、対象は複数のパラメーター（質的および量的の両面）をもつことである。

1. 問題と研究目的

今まで、「固定された構え」実験（手続きにおける）における最初の部分（「構えの固定実験」）を分析することに力を入れず（重きを置かず）、すべての注意をこれらの実験の「検証実験」の部分—そこではすでに形成された構えが錯覚や行為の錯誤という形態のみあらわれる—にのみ研究が集中している。これは、ザポロージェツ（Запорожец, А. В., 1960）の指摘にもみられるように、構え問題の解明を遅らせてきたと考えられる。

また、固定された構え法による人間の構え状態を研究する場合、通常、対象の量的性格のみとか、あるいは質的性格のみに関係している。ウズナーゼ学派の通常の実験で使用される証明方法は、対象の量的性格と質的性格を同時に考慮して、固定された構えの複雑な構造を明らかにすることが可能な探究方法へと発展させることが

困難とされている。

しかし、実際、われわれによって視覚的に知覚される客体は、同時に多くの標識によって性格づけられている。したがって、固定された構えというかたちでつくりあげられ、そしてある対象の二側面が同時に反映される心的現実のモデルは、量的なもの、あるいは質的なもののみに基づいているモデルよりも、現実により一層、合致していると考えられる（ケチュアシュビリ：Кечухашвили，Г．Н．，1972）。

以上のことから、この研究の目的を次のように定める：同一対象を繰り返し呈示される知覚経験を経る「構えの固定実験」過程でなされる教示の差異の影響が、その後の知覚にどのような変化をひき起こすかを検討する。つまり、構えの固定実験での教示の与え方が異なれば、その後の検証実験での知覚（構えの形成）、および、その後の消去過程にどのような異なる変化が起こるかを調べる。

これは、モスクワ学派の批判的に指摘する「一次的に定位・探索活動が起こり、二次的に構えが形成される」ことを検討することでもある。（図 2-2 参照）

そこで、この目的を検証する際、上述した、より現実的なしかたで、つまり、対象の「量的性格」と「質的性格」とによって形成される「固定された構え」という形で実験的に検討する。

そして、固定実験での教示（注意の集中）のしかたの差異は、次の通りである：

- （1） 呈示対象の「質的性格」に注意を集中させる教示：呈示された写真に描かれているものの「意味・名称」（これを、第 3 章で述べる）、
- （2） 呈示対象の「量的性格」に注意を集中させる教示：呈示された写真に描かれているものの「大きさの比較」（これを、第 4 章で述べる）。

このような教示（注意の集中）の差異によって、検証実験（注 1）

で得られる反応、およびその後の消去過程の状況を比較、検討することによって研究目的を吟味することになる。

（注 1）ここでは、定位・探索活動が起こりやすいように、検証実験で呈示する「多義的な絵」を工夫する。「視知覚的活動」がはたらくと、右向きに見るとウサギ、左向きに見るとカモ・アヒルに見えるものとして捉える J. Jastrow の「ウサギ・カモの絵」（図 3-1. ウサギのとき顔は右を向き、カモのときは左を向いているように見える「多義的な絵」で、それらが大きさにおいて全く同一の二つの絵が左右に並べられたものを一枚の写真にしたもの）を、構えの固定実験から引き続く、検証実験の提示に使用する。

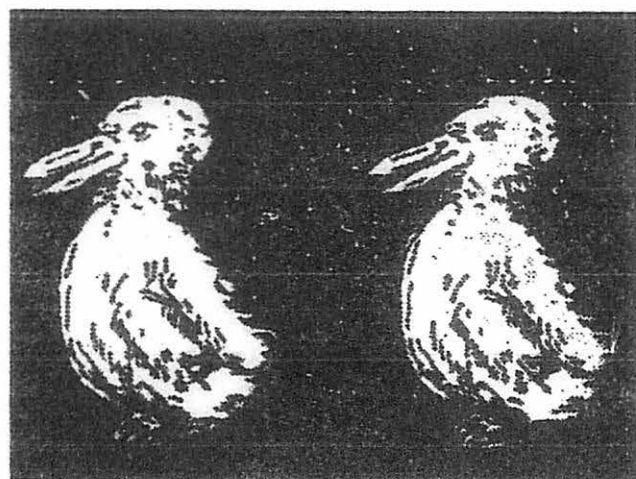


図 3-1 構えの検証実験に使用する「多義絵」

2. 実験

構えの固定実験で、呈示対象の「質的性格」に注意を集中させる
教示で固定される構え

検討事項 (1)

対象の量的性格と質的性格の二側面によって「固定された構え」
を検討する。

これまで、単一パラメーターのみに関する研究で得られた結果によれば、量的性格についての構えは主として検証実験では「対比錯覚」を示す、しかし、固定対象の差が大きいほど対比錯覚、差が小さいほど「同化錯覚」が生起すること（ウズナーゼ，
Узнадзе，Д. Н.， 1961；千葉，1977）、また一方、質的性格の構えは常に「同化錯覚」を示すこと（Узнадзе，1961）になる。

しかし、量的性格についてはともかく、質的性格についてはその後の消去過程について計画的に実施されず、したがって詳細に検討されていない。

また、ケチュアシュビリ（Кечхуашвили，Г. Н.， 1966）は、構えを固定する要因として、図形の刺激布置の問題を検討して、構えの固定実験での固定円の左右配置関係では、大きい固定円が左に呈示される場合は右に呈示される場合よりも常に構えの効果は著しく大きいと言う結果を報告している。そこで、次のことを検討事項に加える。

検討事項 (2)

構えの固定実験での量的性格の配置（大きい方が右か左かの位置）による構え効果の差異を調べる。

《研究方法》

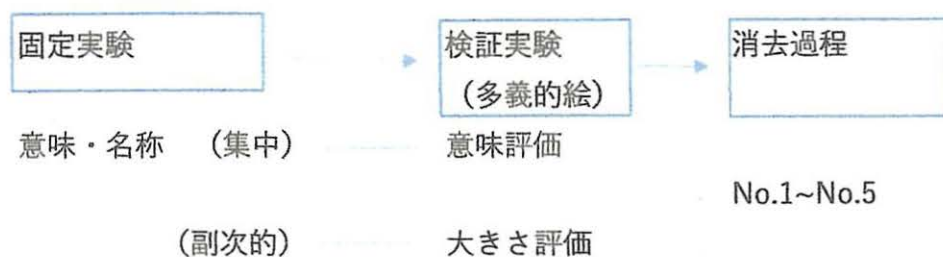
事項（１）、事項（２）を実験研究で検討するために、研究１、研究２、研究３、研究４を実施する。（注２）。

（注２）実験材料に対する活動（定位・探索活動）の検討もあるので、このような多くの研究を設定する必要がある。

ここで、第３章および第５章の実験計画の概略を説明する。
（概略説明図３－１参照）

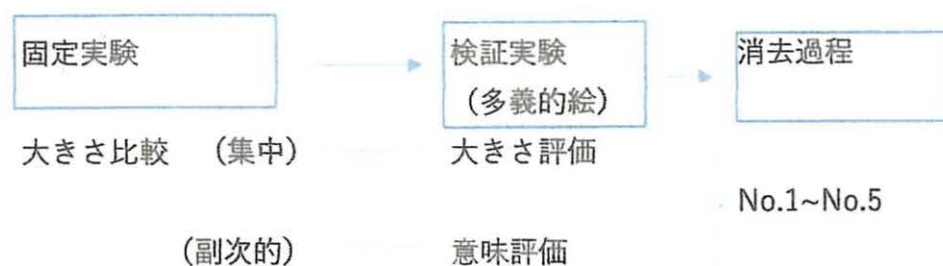
(Ⅰ) 研究1, 研究2, 研究3、研究4 における実験過程 (第3章)

実験 「質的性格 (意味・名称)」 注意を集中させる教示：



(Ⅱ) 研究5, 研究6 における実験過程 (第4章)

実験 「量的性格 (大きさ比較) 注意を集中させる教示：



概略説明図 3-1 「第3章および第4章の実験計画」(概略)

第 1 節【研究 1】仮説 1，作業仮説 1-1、1-2、1-4

実験 1

I. 目的

質的性格（意味・名称）に注意を集中させる教示の基で引き起こす「構えの固定」を、検証実験では「意味評価」と「大きさ評価」で調べる。また、検証実験後の消去過程をそれぞれ調べる。

構えの固定対象は、「ウサギ」で、左のウサギを大きく、右のウサギを小さくした配置とする。（図 3-2 参照）

【研究 1】で実施される実験を「実験 1」（実験群 1、E1 群で示す）とする。

II. 方法

1. 対象

M 県内の大学生 70 名。その内訳は、実験群は、研究 1, 2, 3, 4 の各群とも 10 名で、合計 40 名。【研究 1】の実験群 1（E1 群）は 10 名。統制群（C 群）は 30 名。性別はそれぞれの群で、ほぼ等しい（学生の構成から、少し女性が多いが、このことは本実験では、特に重大なファクターとして扱わないことにする。）

統制群（C 群）は、後述の【補助調査】から得られた実験結果を使用し、それぞれの実験群の結果について統計分析の処理を実施する。

2. 期間

1977 年 6 月～1978 年 10 月

3. 手続き

(i) 構えの固定実験

写真（図 3-2 のように、大きな「ウサギ」が左、小さな「ウサギ」が右で、このウサギの大きさの比は 2:1）を労研式タキストスコープで、1 回の呈示時間は 1.25 秒、呈示間隔は約 3 秒、10 回連続して呈示する。

呈示毎に、被験者には呈示された写真に描かれているものの意味・名称を口述することが要求される。つまり、教示は、『これからでてくる写真には、あなたのよく知っているものが出てきます。写真があらわれる毎に何であるかを言ってください。終わりと言うまで目を離さないでください。』と伝える。

なお、ウォーミングアップとして、被験者をこのキストスコープの呈示に対する反応に慣れせるために、「飛行機」「船」「象」を呈示して、呈示間隔などを説明して、その後で固定実験に移る。

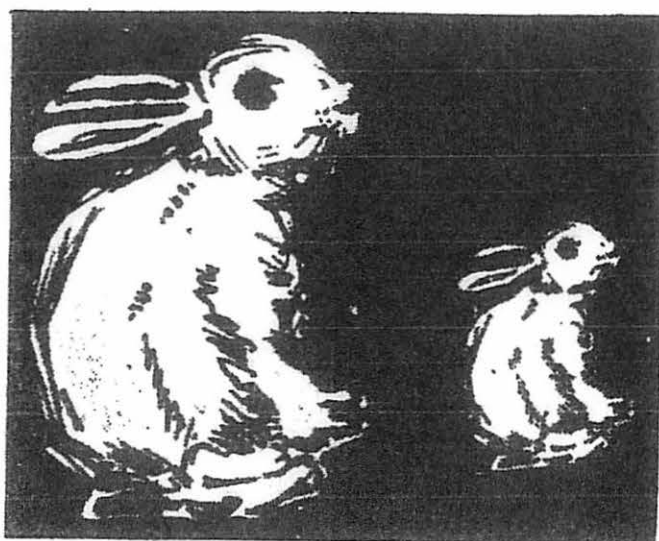


図 3-2 構えの固定実験に使用する「ウサギの絵」

(ii) 構えの検証実験および消去過程

J. Jastrow の「ウサギ・カモの絵」(注3)(図3-1. ウサギのとき顔は右を向き、カモのときは左を向いているように見える「多義的な絵」で、それらが大きさにおいて全く同一の二つの絵が左右に並べられたものを一枚の写真にしたもの)を、構えの固定実験から引き続く、11回目の呈示から予告なしに呈示する(原則として、15回で終了させる。)

(注3) 向きを変えること(視覚的活動)によって、ウサギに見えたり、カモ：アヒルに見えたりする。視覚活動のはたらき(定位・探索活動が起こること)によって「固定された構え」からの脱却が生ずると推測して、このような実験材料を使用する。この定位・探索活動が起こると、構えは消去を早めることになるかと仮定される。

被験者は、検証実験に続く「消去過程」で呈示される毎に、写真に描かれているものの大きさを相互の間で比較すること(大きさの評価)と、描かれているものが何であるか(意味・名称の知覚)について口述することが要求される(注4)。

(注4) 質問する順序は、呈示毎に「大きさ評価」→「意味・名称知覚」の順である。

呈示時間、呈示間隔は、「構えの固定実験」と同様、それぞれ1.25秒、約3秒である。

【補助調査】

検証実験に使用する「多義的な絵」の反応（統制群 C 群）

1. 目的

【研究】1、2、3、4における検証実験の「意味・名称評価」および「大きさ評価」結果に対する統制群（C 群）とする。

2. 方法

（1）対象

M 県内の大学生 30 名。（学生の構成から、少し女性が多いが、このことは本実験では、特に重大なファクターとして扱わないことにする。）

（2）期間

1977 年 9 月～1977 年 10 月

（3）手続き

客観的に「大きさ」「意味・名称」の等しい「多義的な絵」（「ウサギ・カモ」絵）で、研究 1、研究 2、研究 3、研究 4 の検証実験に使用した絵（図 3-1）を各被験者に 1 回呈示する個別実験。この調査実施に先立ち、3 枚の写真（船、飛行機、象）を呈示して慣れさせる。

呈示時間は 1.25 秒、呈示間隔は約 3 秒。各被験者には「大きさ評価」→「意味・名称知覚」の順で口述することが要求される。

3. 結果

（i）「意味・名称」評価

「アヒル」（22 人）、「鳥」（5 人）、「ヒヨコ」（2 人）、「ペリカン」（1 人）というように、被験者全員が必ずしも「カモ」と反応するわけではないが、「カモ」に類似したものとして反応している。これが、統制群（C 群）となる。

文献では、J. Jastrow の「ウサギ・カモの絵」に対する、「カモ」

と「ウサギ」のそれぞれの反応は、約 70%、約 30%であり、カモに対する反応が多くなる。しかし、本研究の被験者は圧倒的に「カモ」「アヒル」などの鳥類である。

(ii)「大きさ比較」評価

右側が大きいと判断する者(10人)、左側が大きいと判断する者(5人)、左右等しいと判断する者(15人)、という調査結果になる。

これらの結果を、研究 1, 2, 3, 4, の実験群における検証実験の「大きさ比較」に対する統制群(C群)とする。

Ⅲ. 結果

検証実験での多義的な絵「ウサギ・カモ」に関する「意味」の知覚と「大きさ」の評価についての結果は、表 3-1, 表 3-2 に示されている。

表 3-1 は、検証実験の最初の呈示における「意味」の知覚結果が示されている（検証実験後の消去過程、第 1 回～第 5 回まで、途中で「わからない」と反応した者が、実験群 1 で 2 人ただけで、他の者はすべて同一反応を示す）。この表から、固定実験で「ウサギ」を呈示するとき、検証実験で「ウサギ」と反応するという関係の高いことは明白である。つまり、著しい「同化錯覚」（強く固定された構えの形成）が生じていることを示している。

次に、客観的に二つの対象が等しい大きさの絵（「ウサギ・カモ」の多義的な絵）の「大きさ」評価に関しては、実験群 1（E1 群）で構えによる「対比錯覚」がみられる。

検証実験での「大きさ」評価について、表 3-2 の実験群 1（E1 群）における右（7）左（0）等しい（3）と、統制群（C 群）における右（10）左（5）等しい（15）とについて χ^2 検定を実施すると、 $\chi^2(2) = 4.71$, $0.05 < p < 0.10$ 。対比錯覚が現れる傾向を示す。

表 3-1 各群における「検証実験」の「意味」知覚

群		「意味」知覚	
		「カモ」	「ウサギ」
ウサギで構え形成	実験群1	1	9
	実験群2	0	10
カモで構え形成	実験群3	10	0
	実験群4	10	0
統制群		30	0

表 3-1 の 1 検証実験における「意味」知覚（構え形成者）

群		数字は人数	
		錯覚（同化錯覚）	その他（構えの非形成）
「ウサギ」で固定実験			
	実験群1	19	1 （カモ）
	実験群2		
「カモ」で固定実験			
	実験3	20	0
	実験4		

表 3-2 各群における検証実験後の「大きさ」評価（消去過程）

表 3-2 各群における検証実験の「大きさ」評価（消去過程）					
検証実験の: 群 （消去）	1	2	3	4	5
	右 左 等	右 左 等	右 左 等	右 左 等	右 左 等
実験群1	7. 0. 3.	7. 0. 3.	6. 0. 4.	6. 0. 4.	5. 0. 5.
実験群2	1. 3. 6.	2. 2. 6.	2. 2. 6.	1. 2. 7.	0. 3. 7.
実験群3	7. 1. 2.	8. 0. 2.	5. 0. 5.	5. 0. 5.	4. 0. 6.
実験群4	1. 3. 6.	1. 2. 7.	0. 2. 8.	0. 1. 9.	0. 1. 9.
統制群	10. 5. 15.				

表 3-3 各実験群の検証実験における「大きさ」評価：
「ウサギ」による固定実験と「カモ」による固定実験別の
「大きさ」評価

表 3-3 各実験群の検証実験における「大きさ」評価

「大きさ」評価		対比錯覚	同化錯覚	適切な知覚
群				
「ウサギ」による固定実験	実験群1	7	0	3
	実験群2	3	1	6
「カモ」による固定実験	実験群3	7	1	2
	実験群4	3	1	6

表 3-3 の 1 検証実験における「大きさ」評価（構え形成者）

「大きさ」評価		対比錯覚	同化錯覚	適切な知覚
群				
「ウサギ」で固定実験				
	実験群1	10	1	9
	実験群2			
「カモ」で固定実験				
	実験群3	10	2	8
	実験群4			

第 2 節【研究 2】仮説 1、作業仮説 1-1, 1-2、1-4

実験 2

I. 目的

研究 1 と同様に固定対象が「ウサギ」(図 3-2)であるが、ウサギの配置が異なる。右のウサギが大きく、左のウサギが小さく置かれる。このウサギの位置のみが異なる写真で構えが固定される。【研究 2】で実施される実験を「実験 2」(実験群 2、E2 群で示す)とする。

II. 方法

1. 対象

M 県内の大学生 70 名。その内訳は、実験群は、研究 1, 研究 2, 研究 3, 研究 4 の各群とも 10 名で、合計 40 名。【研究 2】の実験群 2 (E2 群) は 10 名。統制群 (C 群) は 30 名。性別はそれぞれの群で、ほぼ等しい(学生の構成から、少し女性が多いが、このことは本実験では、特に重大なファクターとして扱わないことにする。)

2. 期間

1977 年 6 月～1978 年 10 月

3. 手続き

(i) 構えの固定実験

呈示される写真(図 3-2)には、ウサギの絵が描かれていて、大きなウサギが右、小さなウサギが左で、これらのウサギの大きさの比は 2:1 である。その他の手続きは【研究 1】と同一である。

(ii) 構えの検証実験および消去過程

【研究1】と同一の手続きで行なう。

III. 結果

検証実験での多義的な絵「ウサギ・カモ」に関する「意味」の知覚と「大きさ」の評価についての結果は、表3-1, 表3-2に示されている。

表3-1は、検証実験の最初の呈示における「意味」の知覚結果が示されている（検証実験後の消去過程、第1回～第5回まで、すべて同一反応を示す）。この表から、固定実験で、「ウサギ」を呈示するとき、検証実験で「ウサギ」と反応するという関係の高いことは明白である。つまり、著しい「同化錯覚」（強く固定された構えの形成）が生じていることを示している。

次に、客観的に二つの対象が等しい絵（「ウサギ・カモ」の多義的な絵）の「大きさ」評価に関しては、実験群2（E2群）では「対比錯覚」、「同化錯覚」も少数の者でしか現れない（表3-4参照）。

検証実験での「大きさ」評価について、表3-2の実験群2（E2群）における右（1）左（3）等しい（6）と統制群（C群）における右（10）左（5）等しい（15）との差の χ^2 検定を実施すると、 $\chi^2(2) = 2.29$ 、（有意差なし）。

表 3-4 「左を大にする固定実験」および「右を大にする固定実験」別の「大きさ」評価

「大きさ」評価		対比錯覚	同化錯覚	適切な知覚
群				
左大による固定実験	実験群1	7	0	3
	実験群3	7	1	2
右大による固定実験	実験群2	3	1	6
	実験群4	3	1	6

第3節【研究3】仮説1，作業仮説1-1、1-2

実験3

I. 目的

質的性格（意味・名称）に注意を集中させる教示の基で引き起こす「構えの固定」を、検証実験では「意味評価」と「大きさ評価」で調べる。また、検証実験後の消去過程をそれぞれ調べる。

構えの固定対象は、「カモ」で、左のカモを大きく、右のカモを小さくした配置とする。（図3-3 参照）

【研究3】で実施される実験を「実験3」（実験群3、E3群で示す）とする。

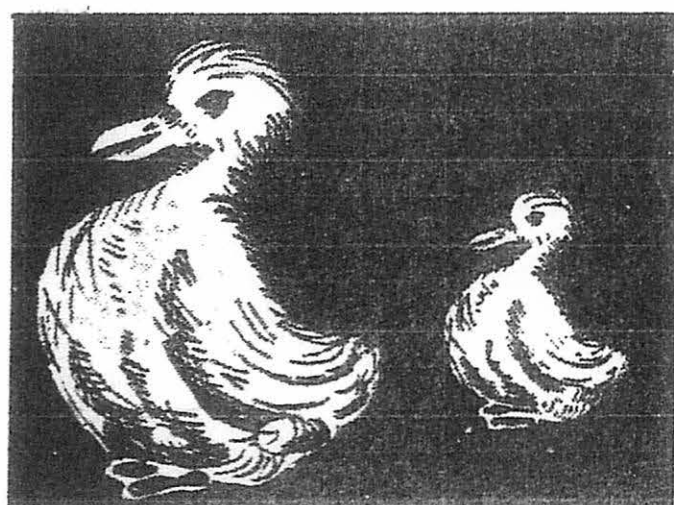


図3-3 構えの固定実験に使用する「カモの絵」

Ⅱ．方法

1. 対象

M 県内の大学生 70 名。その内訳は、実験群は、研究 1, 研究 2, 研究 3, 研究 4 の各群とも 10 名で、合計 40 名。【研究 3】の実験群 3 (E3 群) は 10 名。統制群 (C 群) は 30 名。性別はそれぞれの群で、ほぼ等しい (学生の構成から、少し女性が多いが、このことは本実験では、特に重大なファクターとして扱わないことにする。)

2. 期間

1977 年 6 月～1978 年 10 月

3. 手続き

(i) 構えの固定実験

固定実験で、使用される写真 (図 3-3) に描かれている「カモ」の位置を左に大きなカモ、右に小さなカモで、これらのカモの大きさの比は 2 : 1 である。すなわち、左のカモが右のカモの 2 倍になっているようにしたこと、それ以外は【研究 1】と全く同一の研究方法。

(ii) 構えの検証実験および消去過程

【研究 1】と同一の手続きで行なう。

Ⅲ．結果

検証実験での多義的な絵「ウサギ・カモ」に関する「意味」の知覚と「大きさ」の評価についての結果は、表 3-1, 表 3-2 に示されている。

表 3-1 は、検証実験の最初の呈示における「意味」の知覚結果が示されている (検証実験後の消去過程、第 1 回～第 5 回まで、す

べて同一反応を示す)。この表から、固定実験で「カモ」を呈示するとき検証実験で「カモ」と反応する、という関係の高いことは明白である。つまり、著しい「同化錯覚」が生じていることを示している。

ただし、「カモ」の写真を呈示するとき、固定実験でも、検証実験でも、反応例として「アヒル」、「水鳥」、「鳥」などの反応が多くみられたが、ここでは「カモ」として一括することにする。

統制群 (C) は、「アヒル」(22 人)、「鳥」(5 人)、「ヒヨコ」(2 人)、「ペリカン」(1 人) というように、被験者全員が必ずしも「カモ」と反応するわけではないが、「カモ」に類似したものとして反応している。このことから、固定実験で「ウサギ」を使用した実験群 1、実験群 2 では、構えの効果は明白であるが、しかし、固定実験で「カモ」を使用した実験群 3 (および研究 4 の実験群 4) では、検証実験の材料に関する不適切さ (統制群 C にみられる調査結果を考慮すれば) から、「同化錯覚」が生じたのかどうか不明である。断定できない要素を含んでいると推測される。

次に、客観的に二つの対象が等しい絵 (「ウサギ・カモ」の多義的な絵) の「大きさ」評価に関しては、実験群 3 (E3 群) で構えによる「対比錯覚」がみられる。(表 3-4 参照)。しかし、検証実験での「大きさ」評価について、表 3-2 の実験群 3 における右 (7) 左 (1) 等しい (2) と、統制群 (C) における右 (10) 左 (5) 等しい (15) との差について、 χ^2 検定を実施すると、 $\chi^2 (2) = 4.18$, 有意差なし。

第 4 節【研究 4】仮説 1, 作業仮説 1-1、1-2

実験 4

I. 目的

質的性格（意味・名称）に注意を集中させる教示の基で引き起こす「構えの固定」を、検証実験では「意味評価」と「大きさ評価」で調べる。また、検証実験後の消去過程をそれぞれ調べる。

構えの固定対象は、「カモ」で、右のカモを大きく、左のカモを小さくした配置とする。（図 3-3 参照）

研究 3 と同様に固定対象が「カモ」（図 3-3）であるが、カモの配置が異なる。右のカモが大きく、左のカモが小さく置かれる。この「カモの位置」のみが異なる写真で構えが固定される。

【研究 4】で実施される実験を「実験 4」（実験群 4、E4 群で示す）とする。

II. 方法

1. 対象

M 県内の大学生 70 名。その内訳は、実験群は、研究 1, 2, 3, 4 の各群とも 10 名で、合計 40 名。【研究 4】の実験群 4（E4 群）は 10 名。統制群（C 群）は 30 名。性別はそれぞれの群で、ほぼ等しい（学生の構成から、少し女性が多いが、このことは本実験では、特に重大なファクターとして扱わないことにする。）

2. 期間

1977 年 6 月～1978 年 10 月

3. 手続き

【研究 3】の固定実験で使用される写真（図 3-3）に描かれているカモを左右交換したこと、すなわち、右のカモが左のカモの 2 倍とになっているようにしたこと、それ以外の手続きは、【研究 3】と全く同一の研究方法。

（i）構えの固定実験

研究 3 と同様に固定対象が「カモ」（図 3-3）であるが、カモの配置が異なる。右のカモが大きく、左のカモが小さく置かれる。この「カモの位置」のみが異なる写真で構えが固定される。

（ii）検証実験および消去過程

【研究 1】と同一の手続きで行なう。

III. 結果

検証実験での多義的な絵「ウサギ・カモ」に関する「意味」の知覚と「大きさ」の評価についての結果は、表 3-1、表 3-2 に示されている。

表 3-1 は、検証実験の最初の呈示における「意味」の知覚結果が示されている（検証実験後の消去過程、第 1 回～第 5 回まで、すべて同一反応を示す）。この表から、固定実験で「カモ」を呈示するとき検証実験で「カモ」と反応する、という関係の高いことは明白である。つまり、著しい「同化錯覚」が生じていることを示している。ただし、「カモ」の写真を呈示するとき、固定実験でも、検証実験でも、反応例として「アヒル」、「水鳥」、「鳥」などの反応が多くみられるが、ここでは、実験群 3（E3 群）と同じように「カモ」として一括することにする。

次に、客観的に二つの対象が等しい絵（「ウサギ・カモ」の多義的な絵）の「大きさ」評価に関して、実験群 4（E4 群）では「対比

錯覚」、「同化錯覚」も少数の者でしか現れない（表 3-4 参照）。

検証実験での「大きさ」評価について、表 3-2 の実験群 4 における右（1）左（3）等しい（6）と統制群（C 群）における右（10）左（5）等しい（15）との差について、 χ^2 検定を実施すると、 $\chi^2(2) = 2.29$ 、（有意差なし）。

第5節 研究1, 研究2, 研究3, 研究4 (第3章のまとめと考察)

1. 検討項目の予想

検討項目(1)に関して言えば、上述の研究から、「大きさ評価」で、「対比錯覚」が発生することが予想される。すなわち、実験群 E1, 実験群 E3 では対比錯覚「右が大きい」と、また一方 E2 群, E4 群では、対比錯覚「左が大きい」と反応することが予想される。構えの固定実験で、量的性格(ここでは大きさ)に注意を集中させないときでも、果たして、このような予想する反応を示すであろうか。

また、「意味(名称)の知覚」では「同化錯覚」があらわれることが予想される。すなわち、E3 群, E4 群では「カモ」、E1 群, E2 群では「ウサギ」と反応することが予想される。

検討項目(2)に関して言えば、前述した幾何図形(円の大きさ)の先行研究から予想されることは、構えを固定する要因としての量的性格(この研究では、大きさ)の布置として「左が大の場合」が、「右が大の場合」よりも構えの効果が大きいのであるから、E1 群, E3 群で「右が大きい」と反応する方が、E2 群, E4 群で「左が大きい」と反応するよりも多いであろうと予想される。

果たして、構えの固定実験で、「大きさ」という量的性格に注意を集中させない場合(これらの研究1, 2, 3, 4では「質的性格」に注意を集中させている場合である。)での構えでも、このようなこと(予想)が現れるのであろうか。

集中するか否か、いずれにせよ、定位・探索活動がはたらいていれば、モスクワ学派の指摘するように(予想図のようになり)、消去過程で速い消去になるであろう。

2. 実験結果の考察

検証実験での多義的な絵「ウサギ・カモ」に関する「意味」の知覚と「大きさ」の評価についての結果は、表 3-1, 表 3-2 に示されている。

表 3-1 は、検証実験の最初の呈示における「意味」の知覚結果が示されている（検証実験の第 1 回～第 5 回まで、途中で「わからない」と反応した者が、E1 群では 2 人ただけで、他の者はすべて同一反応を示す）。

(1) この表から、固定実験で「カモ」を呈示するとき検証実験で「カモ」と反応する、「ウサギ」を呈示するとき、検証実験で「ウサギ」と反応するという関係の高いことは明白である。つまり、著しい「同化錯覚」が生じていることを示している。ただし、「カモ」の写真を呈示するとき、固定実験でも、検証実験でも、反応例として「アヒル」、「水鳥」、「鳥」などの反応が多くみられたが、ここでは「カモ」として一括することにする。このような「同化錯覚」は、構えの固定実験で活性化され「固定化された構え」の結果であると推測することができる。

統制群 C は、「アヒル」(22 人)、「鳥」(5 人)、「ヒヨコ」(2 人)、「ペリカン」(1 人) というように、被験者全員が必ずしも「カモ」と反応するわけではないが、「カモ」に類似したものとして反応している。このことから、固定実験で「ウサギ」を使用した E1 群, E2 群では、構えの効果は明白である。しかし、固定実験で「カモ」を使用した E3 群, E4 群では検証実験の材料に関する不適切さ（統制群 C にみられることを考慮すれば）から、「同化錯覚」が生じたのかどうか不明である。

(2) 次に、客観的に二つの対象が等しい絵（「ウサギ・カモ」の多義的な絵）の「大きさ」評価（注 6）に関しては、E1 群, E3 群で構えによる「対比錯覚」がみられる。しかし、E2 群, E4 群では「対比錯覚」、「同化錯覚」も少数の者でしか現れない（表 3-4 参照）。

(注 6) 検証実験での「大きさ」評価について、実験群 (E1, E2, E3, E4) それぞれと、統制群 (C) との χ^2 検定を実施すると、E1 とでは、 $\chi^2(2) = 4.71, 0.05 < p < 0.10$ 。E2 とでは、 $\chi^2(2) = 2.29$ 、(有意差なし)。E3 とでは $\chi^2(2) = 4.18$ 、(有意差なし)。E4 とでは、 $\chi^2(2) = 2.29$ 、(有意差なし)。

以上のことから、

検討事項 (1) について言えば、

予想されたように、「多義的な絵」の「意味」に関する同化知覚 (同化錯覚) と、その「大きさ」の対比評価 (対比錯覚) — 左側を大にした固定実験を実施した場合のみ — が同時に存在する傾向があるといえる。しかし、右側を大にして固定実験を実施した実験群は、「大きさ」の評価で有意差を示すほどには対比錯覚が現れない。

また、検討事項 (2) について言えば、

固定実験で左に大きい方が呈示される実験群 (E1, E3 を併せた者) は、統制群 (C) との間に有意差を示す ($\chi^2(2) = 6.59, p < 0.05$)。つまり、構えの効果があると言えるが、一方、右に大きい方が呈示される実験群 (E2, E4 を併せ者) は統制群 (C) との間にも有意差を示さない ($\chi^2(2) = 3.91$)。さらに、固定実験で左に大きい方が示される (E1, E3 を併せた者) 実験群と、右に大きい方が示される (E2, E4 を併せ者) 実験群との間にも有意差を示す ($\chi^2(2) = 64.00, p < 0.05$)。以上のことから、固定実験で左に大きい方を呈示する場合は、右に大きい方を呈示する場合に比べて、構えの効果が大きいといえる。

したがって、固定実験で左を大きい方にして呈示すれば、検証実験で「大きさ」の対比錯覚と「意味」知覚の同化錯覚が生起するといえる。

第 4 章 研究目的 1 の実験的研究（その 2）

固定実験で呈示対象の量的性格「大きさの比較」に注意を集中させる教示で固定される構え

1. 目的

ここでは、第 3 章「質的性格」に注意の集中をさせる教示で固定される構えに関する結果と比較検討するための資料を得ることになる。

構えの固定実験で（知覚）対象の「量的性格」— この場合は、「大きさ」— に注意を集中させる教示を与えときの検証実験での「意味」知覚、および「大きさ」評価に関する反応を求める。

したがって、第 3 章の統制群（C）における反応結果から明白なように、実験材料である「多義的な絵」（図 3-1）の不十分さ（不適切さ）を考慮すれば、構えの効果をより鮮明なかたちで捉えるためには、実験群 1（E1 群）、実験群 2（E2 群）のように、「ウサギ」の写真による構えの固定実験の方が、「カモ」の場合よりも適切であると考えられる。したがって、「カモ」による固定実験は実施しないことにする。

検討事項は、第 3 章のところで述べた検討事項（1）および（2）と同一である。

2. 方法

1. 対象

M 県内の大学生。【研究 5】（実験群 5）、【研究 6】（実験群 6）の各々 10 名、計 20 名。

2. 期間

1978 年 11 月～1979 年 2 月

3. 手続き

事項（1）、（2）を検討するために、研究 5、研究 6 を実施する。

第 1 節【研究 5】仮説 1，作業仮説 1-1，1-3

実験 5

I. 目的

量的性格（「大きさ比較」）に注意を集中させる教示の基で引き起こす「構えの固定」を、検証実験では「意味評価」と「大きさ評価」で調べる。また、検証実験後の消去過程をそれぞれ調べる。

構えの固定対象は、「ウサギ」で、左のウサギを大きく、右のウサギを小さくした配置とする。（図 3-2 参照）

【研究 5】で実施される実験を「実験 5」（実験群 5、E5 群で示す）とする。

II. 方法

1. 対象

M 県内の大学生。【研究 5】（実験群 5）、【研究 6】（実験群 6）の各々 10 名、計 20 名。

2. 期間

1978 年 11 月～1979 年 2 月

3. 手続き

（i）構えの固定実験

写真（図 3-2 のように、大きな「ウサギ」が左、小さな「ウサギ」が右で、このウサギの大きさの比は 2:1）を労研式タキストスコープで、1 回の呈示時間は 1.25 秒、呈示間隔は約 3 秒、10 回連続して呈示する。

呈示毎に、被験者には呈示された写真に描かれているものの「大きさ比較」を口述することが要求される。つまり、【研究 1】とは、教示の与え方のみが異なる。『これからでてくる写真で大きいもの

の方を言ってください。右とか左とか、あるいは同じとか。終わりと
言うまで目を離さないでください。』という教示を与えて、注意
を「大きさ」に集中させる。

ただし、【研究 1】と同様に、ウォーミングアップとして、被験者
をこのキストスコープの呈示に対する反応に慣れせるために、「飛
行機」「船」「象」を呈示して、呈示間隔などを説明して、その後で
固定実験に移る。

(ii) 検証実験および消去過程

【研究 1】と同一の手続きで行なう。

(各呈示での質問順序は、「意味知覚」→「大きさ評価」。)

III. 結果

実験群 5 における、検証実験での「意味」知覚、および「大きさ」
評価に関する諸結果は、第 3 章における実験群 1 (E1), 実験群 2 (E2)
と併記して示している。

「意味」知覚の反応は、表 4-5, 表 4-6 に示されている。こ
れらの表から明らかなことは、「同化錯覚」の反応（「ウサギ」の写
真で固定実験をするので、検証実験で「ウサギ」と反応する）者が、
やや少ない。少し弱い構えの形成である。しかも、表 3-5 でも示
されているように、検証実験後の消去過程、第一回から第五回へと
移る様子を見ると、9 人→7 人、と変化する。つまり、固定された
構えの消去、すなわち、「変容」がみられる。

また、「大きさ」評価の反応は表 4-7、表 4-8 に示されている。
これらの表によれば、錯覚現象（対比錯覚 4 人）を示すが、残り（6
人）は適切な知覚（「等しい」）となる。検証実験後の消去過程、第
一回から第五回へ移る過程において、このことは変わらない。実験
群 1 と実験群 5 を比較すれば、検証実験で実験群 1 に多かった対比
錯覚（7 人）も漸次消去されて、第 5 回では実験群 5 とほとんど同
じような反応を示す傾向がみられる。

表 4-5 各実験群における検証実験後の消去過程で示す「意味」知覚（消去過程）

		検証実験の表示順 (消去)						
		群	1	2	3	4	5	
質的性格に注意集中 の教示群	実験群1	ウサギ	9	8	9	9	9	
		トリ	1	1、?1	1	1	1	
	実験群2	ウサギ	10	10	10	10	10	
量的性格に注意集中 の教示群	実験群5	ウサギ	9	8	9	8	7	
		ネコ	1	1				
				アヒル	1	1	1	
					トリ	1	アヒル、トリの両方	2
	実験群6	ウサギ	8	8	8	6	5	
	トリ	1	2	2	2	3		
	アヒル	1	0	0	2	1		
						ヤギ	1	

表 4-6 各実験群における検証実験後の消去過程における「意味」知覚の変化

「意味」知覚		第1回		(中略)	第5回	
		同化錯覚	その他(トリ)		同化錯覚	その他(トリ)
群	実験群1	9	1		9	1
	実験群2	10	0		10	0
		実験群5	9	1	7	3
		実験群6	8	2	5	5

表 4-7 各群における検証実験後の消去過程における呈示毎に示す「大きさ」評価（消去過程）

検証実験の呈示順	(消去) 群	1	2	3	4	5
		右 左 等	右 左 等	右 左 等	右 左 等	右 左 等
質的性格に注意集中の教示群	実験群1	7. 0. 3.	7. 0. 3.	6. 0. 4.	6. 0. 4.	5. 0. 5.
	実験群2	1. 3. 6.	2. 2. 6.	2. 2. 6.	1. 2. 7.	0. 3. 7.
量的性格に注意集中の教示群	実験群5	4. 0. 6.	4. 0. 6.	4. 0. 6.	4. 0. 6.	4. 0. 6.
	実験群6	0. 4. 6.	0. 4. 6.	1. 2. 7.	1. 2. 7.	1. 2. 7.
統制群		10. 5. 15.				

表 4-8 各実験群における検証実験後の消去過程における「大きさ」評価の変化（消去過程）

「大きさ」評価 (消去) 群	第1回			第2回		
	対比	同化	適切な知覚	対比	同化	適切な知覚
実験群1	7	0	3	5	0	5
実験群2	3	1	6	3	0	7
実験群5	4	0	6	1	0	6
実験群6	4	0	6	2	1	7

第 2 節【研究 6】仮説 1，作業仮説 1-1、1-3

実験 6

I. 目的

量的性格（「大きさ比較」）に注意を集中させる教示の基で引き起こす「構えの固定」を、検証実験では「意味評価」と「大きさ評価」で調べる。また、検証実験後の消去過程をそれぞれ調べる。

【研究 1】と同様に、固定対象が「ウサギ」（図 3-2）であるが、ウサギの配置が異なる。右のウサギが大きく、左のウサギが小さく置かれる。このウサギの位置のみが異なる写真で構えが固定される。

【研究 6】で実施される実験を「実験 6」（実験群 6、E6 群で示す）とする。

II. 方法

1. 対象

M 県内の大学生。【研究 5】（実験群 5）、【研究 6】（実験群 6）の各々 10 名、計 20 名。

2. 期間

1972 年 11 月～1973 年 2 月

3. 手続き

（i）構えの固定実験

【研究 2】と教示の与え方のみ異なる。そのときの教示の与え方は【研究 5】と同一である。

（ii）検証実験および消去過程

【研究 2】と同一である。（各呈示での質問順序は、「意味知覚」→「大きさ評価」。）

Ⅲ． 結果

実験群 6 における、検証実験での「意味」知覚、および「大きさ」評価に関する諸結果は、第 3 章における実験群 1, 実験群 2 と併記して示している。

「意味」知覚の反応は、表 4-5, 表 4-6 に示されている。これらの表から明らかなことは、「同化錯覚」の反応（「ウサギ」の写真で固定実験をするので、検証実験で「ウサギ」と反応する）者が、やや少ない。しかも、表 4-5 でも示されているように、検証実験後の消去過程、第一回から第五回へと移る過程を見ると、8 人→5 人と変化する。つまり、固定された構えの消去（変容）がみられる。実験群 5 と比較しても著しい。

また、「大きさ」評価の反応は表 4-7、表 4-8 に示されている。これらの表によれば、実験群 6 は、実験群 5 と同じ錯覚現象を示すが、検証実験後の消去過程の第一回から第五回へ移る変化において多少異なることがみられる。第 5 回では、実験群 5 では変化がみられないのに、実験群 6 では対比錯覚 4 人→2 人、同化錯覚 0→1 人、適切な知覚 6→7 人となる。

第 3 節 研究 5, 研究 6 (第 4 章のまとめと考察)

実験結果によれば、構えの固定実験で被験者は比較される対象の「大きさの比較」には注意を向けず、その差を意識しなかったと思われるけれども、彼ら被験者には固定された構えが形成され、それは同じ大きさのものが異なって知覚されるという錯覚としてあらわれることになる(表 4-7 における、E1, E2 群 参照)。これは、対象の大きさの差に注意を向けさせる教示のもとで形成された「大きさ」評価の錯覚(表 4-7 における、E5, E6 群)と比べて、ほとんど差異はない。むしろ、E2 群では著しい構え効果を示している。ここでの「大きさ」(量的性格)は、固定実験で注意の周辺でなされ、無意識的な性格をもっていたにもかかわらず、対応する構えの形成にとっては十分であったと思われる。

また、「意味」の知覚に注意を向けずに固定実験がなされたとき、検証実験での「意味」の知覚は「同化錯覚」となりやすいが、またその反応は多少変容しやすい(このことは、E5, E6 群を E1, E2 群と比較すれば明らかである)。

一方、反対に、「意味」の知覚を固定実験で意識させれば、検証実験での「意味」の知覚は「同化錯覚」となりやすく、また固定される(E1, E2 群)。

量的性格に集中させた場合、意味的性格は早い傾向がある。これは、消去過程で改めて知覚活動がはたらくので、弱めに固定された構えが新しい構えに交替するすると推察される。一方、意味的性格に集中させた場合、ほとんど消去されない。これは、意味的性格に集中させると、知覚活動が集中的にはたらい、しっかりと強く固定された構えになるので、消去過程でも消去しにくいのではないかと思う。

このようにみてくると、「固定された構え」は提起された課題の二次的、副次的な諸条件 — 実験者から与えられる教示に反映さ

れていない— の作用によっても形成されると考えられる。しかも、これらの条件で形成される構えは、無意識的であるけれども、著しい錯覚（多くは対比錯覚）と、形成された構えの容易な消去を示している。このことは、批判的指摘のことが、予想図（図 2-2）のように、起こっているのではないかと推察される。

さて、固定された構えから適切な知覚への移行はどのように起こるのであろうか。「意味」の知覚について考えてみることにする。検証実験での一連の呈示期間に、被験者の知覚は前に呈示された絵（固定実験での呈示された絵）から遠ざかっていき、新しい絵（現実には、被験者に呈示されたもの）に漸次近づいていくことによって達せられるのであろう。被験者は、以前に、自分に示された絵から受けた印象の影響を緩慢に、そして漸次に克服していったかのように思える。

というのは、適切な知覚の発生過程で次のことが観察されたからである。検証実験で、まだ新しい対象の適切な知覚に達していない被験者（ S_1 とする）が、古い絵の対象的内容をその新しい絵のなかに最早（もはや）みることができない瞬間がある。たとえば、「ウサギ」→「ウサギ」→「ウサギ？」→「トリ」→「トリ・ウサギ」。また、別の被験者（ S_2 とする）は、検証実験で古い絵にも新しい絵にも存在ないものをみている。たとえば、「ヤギ」→「？」……。被験者 S_1 , S_2 にみられるように、「不明瞭」な段階があり、それから漸次適切な知覚へ進むことを示している。

では、「錯覚」から「適切な知覚」の発生過程は、どのように説明（解釈・分析）できるのか。

エリアヴァ（Э л и а в а, 1961）は、Bruner のカテゴリー化では錯覚の発生についての説明は可能でも、その後の適切な知覚への移行は説明できないとして、主体（人間）の生活における各個々の瞬間における主体（人間）そのものの mode として解釈されるウスタノフカ У с т а н о в к а（構え）をもちだすのである。その

説明によれば、「主体の具体的欲求が存在することによって発生」し、そして「それを満たす具体的な条件を反映させ」て、構えは、「主体と客観的世界の相互作用の各個々の場面での心的内容となる」。構えに基づいて、ある事態の具体的条件のなかで主体の欲求を満たす方向に向けられるという一定の性格をもつ活動が発生する。構えの役割は、まさに、与えられた客観的条件に応じて、活動に方向を与えることになる。

では、この研究で行なった実験にあてはめると、どのようなのであろうか。

ある知覚内容を有する絵(たとえば、「ウサギ」)が呈示される際、「示されるものを正しく知覚しよう」という意向が教示によって引き起こされていれば、つまり、定位・探索活動が引き起こされていれば、「(ウサギ」の)像をみる準備状態をつくりだす。ここで、(主体である)被験者の心的活動がある客観的実在 — ウサギの像 — の方向づけに動員される。この準備の状態、事物の客観的実在の方向に心的活動を動員することは、ある具体的活動の構え(ウスタノフカ, У с т а н о в к а)である。この場合では、ウサギ像を知覚する構えである。(構えの固定実験で)多数回呈示する結果、この構えは」固定し、(検証実験で)別の内容をもつ絵(ウサギ・カモの多義絵)が、(主体である)被験者の前に呈示されたときでも、それ以前にみた対象(ウサギ)に対応する構え状態のなかで、この新しい対象(ウサギ・カモの絵)に出会うことになる。そこで、新しい対象(ウサギ・カモの絵)は、以前の対象の知覚のもとで形成された構えに同化する。しかし、この固定された構えは、新しい対象の刺激作用のもとで変化をうける。実験のある段階で「不明瞭な」ときは、固定された構えはほとんど消去したが、新しい適切な構えはまだ形成されていないと推察することもできる。こういう状態のなかで被験者は態度を決めかねる(わからない!)。そして、知覚する主体の「固定された構え」と「知覚すべき対象」との間での相

相互作用の過程で適切な知覚が発生する。つまり、この過程のなかで、主体（被験者）のもとにある構えの再編 — 固定されたものから、事物の客観的内容に対応するものへの移動 — が起こる。それは、定位・探索活動に基づいて新しい構えが形成されていることを示しているのであろう。

さて、このエリアヴァ（Э л и а в а, 1961）の説明する構えの形成過程とは違って、この研究における実験では、「知覚しよう」という意図が直接与えられないで、注意が周辺的に与えられる教示の場合であっても固定された構えは形成されたが、これはどのように考えたらよいのか。

一つは、このように注意の周辺の条件のなかでも構えが形成される。すなわち、注意が「質的性格」（「意味」的なもの）に向けられているときの「量的性格」（「大きさ」の評価）でも、また、注意が「量的性格」に向けられているときの「質的性格」でも、固定された構えがあらわれる。しかし、その後、「意味的な」知覚の方がより変容しやすい、つまり、消去されやすい。これは、固定実験のとき、質的性格に注意を集中するときの「大きさ」評価の固定と、量的性格に注意を集中するときの「意味的な」知覚の固定との差であると思われる。固定実験で、量的性格（「大きさ」の評価）に注意を集中しているときには、最初は「意味」の知覚（たとえば、ウサギだな）に被験者が気づいても、その後は注意しなくなると、構えの固定は動揺するかもしれない。したがって、その結果、検証実験でも変容し易くなるのではないかと推察される。

さらに、もう一つ考えられることは、固定実験で教示を与える場合、実験者の側では、注意を集中させていると考えていても、被験者の側では質的性格、量的性格の双方に気づかないわけではない（その注意集中の強弱は当然あるとしても。）ので、明確な統制（教示の差別化）なしに実験を実施されたことによって得られた実験結果であるとも考えられる。つまり、たとえば、「意味的な」知覚に注意を集中させないで（無意識的に）固定させようとしても、実は、

エリアヴァの言うように、「示されたものを正しく知覚（意味知覚を含めて）しよう」という意図が、被験者のもとで生じていたとも推察できる。ただし、各被験者に、実験終了後、直ちに報告を求めたとき、「ウサギであることはわかっていたが、大きさだけ尋ねていたので、大きさだけに注意していました。」という返答が多数みられたことを考慮すれば、このような推察の可能性を多少とも割り引いてよいのかもしれない。だが、固定実験で、質的性格を尋ねているときには、「親子のウサギ」とか、「二匹のウサギ」、「大小のウサギ」のように、明らかに「大きさ」の評価を意識した報告があることを考えれば問題がないことでもないと思われる。

最後に、検証実験に使用した「多義的な絵」（ウサギ・カモ）と構えの消去過程について触れておきたい。この実験での「多義的な絵」は、エリアヴァ（Э л и а в а, 1961）の使用した実験材料とは異なる。エリアヴァは、質的性格をもつものについても固定された構えが形成されることを検証するために、固定実験では「帆船」の絵を呈示して、検証実験では「ハスの花」を与えている。そして、構えの消去では誤った知覚（錯覚）から正しい・適切な知覚になっていくこと（ハスの花を帆船と誤ったことから、ハスの花をハスの花とみるようになること）である、と考えている。これに反して、ここで行なった実験では、活動（定位・探索活動）の参加によって固定された構えから脱出できるのではないかと考えて、検証実験では「多義的な絵」を用いている。つまり、活動（定位・探索活動）、この場合は視覚的活動（右向きにみるとウサギ、左向きにみるとカモというように捉える活動）が生ずれば、固定された構えから抜け出す（別の構えに移る）ことになる。その消去過程の経過をみるためには、この「多義的な絵」はたいへん好都合は実験材料であると思われる。そして、実験結果が示すように、数は少ないが、その脱出の兆しが見られる。しかし、今回は5回呈示でうちきり（注1）、それを十分に追跡するだけの（検証実験における）呈示回数を設定できなかったことは残念であり、反省している。

これまで述べてきたことから、定位・探索活動が一次的に起こり、二次的、副次的に構えが形成されるということは、何回も繰り返すなかで形成される固定された構えの「構え実験」の部分では推断するしか捉えられないが、「検証実験」で起こる錯覚、およびその後の消去過程の分析から確認する手がかりがあるのかもしれない。

（注 1）特別なものについては、その後も呈示を続けて 10 回呈示を行なったこともある。しかし実験結果として示したものは、第 1 回 ～ 第 5 回に関するものである。

第5章 研究目的2の実験研究

固定された構えの「人格性（主観性・欲求）に関する検討：幼児・児童の知覚変容に及ぼす欲求の作用—固定された構えにおける「欲求」の作用—

1. 問題と研究目的

同一現象や事物が、人それぞれによって異なるように知覚されるという事実に、われわれは日常生活においてしばしば直面する。この問題について心理学も取り扱ってきている。過去経験がこのような状態の領域に入ってくることは疑う余地のないことのように思われる。しかし、この関連のなかで、個性的（主観的）ファクターが知覚のなかに関係するか、と言う問題が現れる。個性的ファクターの問題が心的活動一般、特に思考や知覚過程の方向づけ的性格を持つファクターとの関連のなかでも生ずる。そして、多分、個性的ファクターの問題は、その理論的立場に程度の差はあっても、知覚心理学のすべての流派のもとで検討されているといってもよいであろう。

エリアヴァ（Элиава, Н. Л., 1961）の指摘にもみられるように、心理学の歴史のなかで心的活動一般の、そして特に知覚の過程を方向づける個性的（主観的）ファクターと思われる概念の数も多い。注意、決定傾向、欲求、目的、動機、期待など。これらとの関係で、しばしば「構え」という概念にすぎることになる。これはロシア語のウスタノフカ（Ustanovka: У с т а н о в к а）、グルジャ語のガンツコバ（Г а н ц к о б а）、ドイツ語の Einstellung, イギリスやアメリカの文献での Attitude や Set にあたる。そしてこの Ustanovka（У с т а н о в к а）の特殊な状態としての「固定された構え：fixated set」は、Uznadze（У з н а д з е, Д. Н.）によって、そして、その後は、ウズナーゼ学派の人々によって研究が引き継がれている（千葉, 1977；

山下, 1977)。

欲求やこれに関連した変数が認知過程に影響を及ぼすことを示す実験結果は、数多く報告されている。食物摂取欲求の認知過程への作用に関する Sanford(1937)の研究によれば、食物剥奪によって惹起される欲求の強さは摂取と関連のある現象への敏感さの閾(意識の限界)を低めることになる。類似の実験で検討を試みる、Levine, Chein and Murphy(1942) では、食物剥奪のもとで次の二つのプロセスの起こることが示される：

(1) 欲求を充足させる方向にはたらくオーティズム (autism) 的プロセス (この結果。欲求対象の優性的知覚が生ずる)、

(2) 知覚エネルギーの動員 (これは、欲求と結びついた対象のより一層、正確な知覚を保障する)。

また、Solley and Sommer(1957)によれば、Autism paradigmを使用して、実験的報酬(お金)と結びつけられた刺激が、知覚物の図的成分(ドミナントなもの)として知覚されることが示されている。

認知過程において動機の変数が意義をもつことが実験的に確認されれば、次に理論的問題の吟味が重要性を帯びてくる。得られた結果が特殊な説明原理の持ち込みをどの程度要求するのか、また、それらの結果は、より一般的な認知原理によってどの程度概念化できるのか。

上述の諸研究では、結果の説明・解釈として「autism」(注1)という概念で扱われている。しかし、この autism に対して次のような指摘も見られる(Postman, L. and Crutchfield, R. S., 1952)：「欲求の強さと欲求に結びついた反応の頻数との関係は、autism というような特殊な説明原理を持ち込むことを必要としない」と、さらに、「欲求の強さは、刺激材料の特殊性によって制限されつつ、Selective set(選択的構え)のような、認知の一般的原理の作用を変化させる変数の一つである」、と。

つまり、「autism」として扱うことに疑問を投げかけているので

ある。

(注1) 飢餓状態にある者が、食物について考えることが多いなど、個体の欲求の充足という方向への認知過程の傾向を「autism (自閉性)」と呼んでいる (Bleuler, E.)。

主体の側の欲求に注目したチハルチシュヴィリ (Chkhartishvili, Sh. N. Ч х а р т и ш в и л и, Ш. Н., 1971) は、それまでに行なわれた諸研究を検討して、認知活動への欲求の作用を十分に明確化できていないとしている。つまり、食物摂取欲求に関連した研究では、生活経験によって獲得され、その結果、固定された構えがある。そこでは、食物欲求とそれを満たす (以前に使用された) やり方や手段は潜在的に相互に関連をもっている。したがって、これらの実験 (「固定された構え」と欲求の部分) の効果で、それら相互を分離したりすることは極めて困難である、と。

Uznadze (У з н а д з е, Д. Н.) の心理学的構想は、構え概念の上にうちたてられるのであるが、この構え概念はウズナーゼ学派以外の心理学者によって適用されている「構え (Einstellung ; Attitude ; Set)」の概念とは、本質的に異なるのである。これらの概念に近いのは、Uznadze とその後継者たちによって、広く研究に適用されている「固定された構え」(Ф и к с и р о в а н н а я у с т а н о в к а : fixated set) である。この概念によって示されているのは、生活経験に基づいて生体 (人間など) 内に生じる、そしてまた、実験的作用によって生体内に固定される変化である。この変化は不変的性格を持っている。つまり、同一の事態における特定の活動を繰り返した結果、その事態に対応的になった活動の準備状態である。そこで (固定された) 構えに反映されているのは、固定された客観的事態である。対象的事物相互間の客観的關係だけ — より正確には、その関係判断に関するものだけ — である。

これに対して、「一次的構え」(Первичная установка, primary set)は、欲求と事態の相互作用に基づいて、行動になる以前に形成され、そして行動の実現と欲求の充足の後には退くという、個体(生体)の統一的状态である。この構えは、行動のためにその瞬間に欠くことのできない生得的ポテンシャルと獲得的ポテンシャルすべてを統一動的な構造として、それ自体のなかに含んでいて、そして、具体的な客観的事態との関係でそれらを組織するのである。したがって、すべての行動の流れも、またその行動の個々の活動の独特さも、この構え(一次的構え、Первичная установка)の性質によって直接的に規定されることになる。

この理論に立てば、欲求は「一次的構え、Первичная установка」を介して知覚活動に、そして一般的には認知過程の流れに影響を及ぼしているという関係になる。

上述したように、Uznadze の構想によれば、構え(Ustanovka: установка)とは、「一次的構え, Первичная установка」であって二つの主要な変数 — 欲求と事態 — に基づいて形成される。つまり、構えは、欲求と事態という2変数によって構成されるもので、それ自体、統一的全体をなす力動系であって、個人の行動のあらゆる特色を規定するものであるとされている。

しかし、実際は、Uznadze の解釈に基づいて Ustanovka (установка)の性質解明につとめている実験研究の大部分が、構え研究の伝統的方法 — 固定構え法 — によって行なわれている。この方法を使用する際には、前述したように、まず「構えの固定実験」が、引き続いて「構えの検証実験」が行なわれる。構えの固定実験では、ある対象を多数回反復して刺激作用する(刺激呈示する)と、被験体のもとでは、この対象を知覚するのに欠くことのできない知覚活動の構えが固定されることになる。検証実験では、固定実験のとき使用した対象と多少異なる対象が呈示される。

しかし、固定された構え作用の下では、被験体は自分が固定実験で実現したのと同じ知覚活動にすぎることになる。その結果、(検証)実験場面で歪められた知覚 — 錯覚 — が生じるのである。

実験的方法という点からみれば、Uznadze 以来のいわゆる固定構え法では、既に、モスクワ学派の批判的指摘にも見られるように、「欲求」という主体の側の要因が十分に分析されていくことにはならない。この点に着目して、チハルチシュヴィリ (Ч х а р т и ш в и л и, Ш. Н., 1966, 1971) は、強く動機づけられた「欲求」が「事態」との相互作用で「構え形成」にどのように関与してくるのかを実験的に検討を試みている。この研究で主要な変数となるのは「欲求」 — 構え形成の一方の要因 — である。実験中は「事態」は不変のままである。したがって、ここでは構えの固定実験は決して行なわれることはないのである。このような方法原理を構え研究に持ち込むことによって、「固定された構え」(Ф и к с и р о в а н н а я у с т а н о в к а, fixated set) ではなくて、「一次的構え」(П е р в и ч н а я у с т а н о в к а, primary set) を研究することが可能になる。

そこで、モスクワ学派の批判的指摘を受けて研究にとりかかった先行研究 — チハルチシュヴィリの研究 (1966) — について簡単に述べる。

既に、第 2 章の研究目的 2 で述べてきたことであるが、「固定された構えの主観性に対する不十分さ」が批判的に指摘されている。そのことに対する返答の一つとしてなされた実験的研究を述べる。

この批判的指摘に着目して検討を進めたのが、チハルチシュヴィリの研究である。彼は、強く動機づけられた欲求が事態との相互関係で、構えの形成にどのように関わるかを実験的に検討している。

その実験の方法と手続きは次のようになる：フットボールや双眼鏡を当てる「富クジ」の形式。被験者は 10 学年生 (高校 1 年生に相当する)。

方法は、タキストスコープを使用して、種々の大きさの 2 個の円

（左右等しい大きさ）を並べて描いたカードを 20 枚連続提示して、左右の円のどちらか大きいかを当てさせる。提示カードはどの被験者にも同じものが同一順序で示される。

被験者を信じ込ませるために、トリックカードを使い、200 枚のカードから 20 枚を、絵を見ないようにして抜き取らせ、それをタキストスコープにかけるようにみせかける。被験者の選んだ側に 10 回以上、大きい円がくれば当たりとする。

実験の第 1 日目の翌日、当たり側を過大視した者に、成績が良かったと言って賞品を手渡し、第 2 日目の実験への動機づけの強化とする。実験結果は、表 5-1 に示されている。

表 5 - 1 動機づけられた条件下の「等しい大きさの円の知覚」
(チハルチシュヴィリ1966.を基に筆者作成)

数字は%、() 内は反応数を示す。

N = 17, 提示回数340 (17×20)

	「当たり」側を 過大評価	適切な知覚	「当たり」の反対側 を過大評価
第1日め	42 (143)	37 (125)	21 (72)
第2日め	60.3 (205)	20.9 (11)	18.8 (64)

表 5 - 2 普通の条件下での「等しい大きさの円の知覚」
(アダマシュヴィリ、チハルチシュヴィリ1966を基に筆者作成)

数字は%、() 内は反応数を示す。

N = 100, 提示回数2000 (100×20)

	右側を過大評価	適切な知覚	左側を過大評価
第1日め	20.4 (408)	51.7 (1033)	27.9 (559)
第2日め	19.9 (391)	51.6 (1031)	28.9 (578)

筆者は、知覚活動に影響を及ぼす factor として「欲求」を問題にしている。したがって、一次的構え（Первичная установка）に関して、そのもとで得られた知覚活動（知覚変容）について検討し、そのことを通して、欲求の知覚活動への作用を吟味する。したがって、ここでの検討項目は次の2点を明らかにすることである。

検討項目（1）：

強く動機づけられた欲求は、対象の知覚にどのように作用し、知覚内容にどのような変容をもたらすのか。

チハルチシュヴィリ（Чхартшвили, Ш. Н., 1966; 1971）による研究の一部分で検討されているとはいえ、どのような知覚内容の状態から知覚内容のどんな状態に変容させることができるのか。この変容のために作用する欲求のはたらきについては依然として不明である。

つまり、ここでは、「知覚の変容」という質的側面の変容に対する欲求の作用を実験的に検討する。この実験的検討を通して、ウズナーゼ学派の視点から、「一次的構え（primary set : Первичная установка）」という概念を考究する。

チハルチシュヴィリの実験では検討されていない「消去過程」についても検討する。

検討項目（2）：

「一次的構え（primary set : Первичная установка）」と「固定された構え（fixated set : Фиксированная установка）」によって形成された、それぞれの知覚内容および消去過程には、どのような差異がみられるのか、比較検討する。このことから、検討項目（1）の考究をさらに一層深化されることの補充としたい。

2. 実験

検討項目(1)、(2)を明らかにするために、【研究7】、【研究8】、【研究9】、【研究10】を実施する構成である。

第 1 節【研究 7 （補助研究）】

消去過程を判定する測定尺度作成の実験

I. 目的

これまでの【研究 1】～【研究 6】で実施した従来の「消去過程判定法」では、量的性格の対象はともかく、質的性格の対象では不十分なことになるので、新たに「多義的な絵」に関する消去過程の判定基準尺度を実験的に作成することから始める。

II. 方法

(1) 対象

これらの絵カード R_1 , R_2 , R_3 , R_4 , R_5 について、M 県内の大学生 192 名を被験者に、学生一人につきいずれか一つの絵カードに反応するという方法で、「何の絵に見えますか」と尋ね、反応を求める。

(2) 期間

1982 年 6 月～1982 年 9 月

(3) 手続き

「アヒル」から「ウサギ」（または、逆に「ウサギ」から「アヒル」に）変化する 5 段階の絵カードが、(i) で使用した呈示台に、(ii) の反応直後、引き続いて約 5 秒間の間隔をおいて、次々に呈示され、「何の絵であるか」反応が求められる。この 5 段階の絵カードは、図 5-1, 図 5-2, 図 5-3 のそれぞれを描いたもの各 1 枚と、図 5-1 と図 5-2 の中間に相当するもの一枚、および図 5-1 と図 5-3 の中間に相当するもの 1 枚、合計 5 枚から構成されている。制作は、美術科専攻の大学生による絵である。

これらの絵は、「アヒルの絵」から「ウサギの絵」の順に、 R_1 , R_2 , R_3 , R_4 , R_5 とする。（すなわち、 R_1 は図 5-2, R_2 は図 5-2 と

図 5 - 1 の中間、 R_3 は図 5 - 1、 R_4 は図 5 - 1 と図 5 - 3 の中間、 R_5 は図 5 - 3 である。)

Ⅲ. 結果

表 5 - 3 の通りである。 R_1 , R_2 , R_3 , R_4 , R_5 の順は、「アヒル」から「ウサギ」として見える順になっていることとして考えて良さそうである（逆に、「ウサギ」から「アヒル」見える順は、 R_5 , R_4 , R_3 , R_2 , R_1 となっている。）



図 5 - 1 多義的な絵（ウサギ・カモ図形）



図 5 - 2 「アヒル」の絵



図 5 - 3 「ウサギ」の絵

表 5 - 3 消去過程で使用する絵カードに対する反応。数字は%を示す。

数字は%を示す					
絵カード	R1	R2	R3	R4	R5
反応					
ウサギ	0	15.8	23.1	71.8	97.3
アヒルなど鳥類	100	84.2	76.5	28.2	2.7
人数 (N)	39	38	39	39	37

第5章の研究について（概略の説明）

研究8 動機づけられた「欲求」の知覚変容への作用についての検討

実験群7 (E7)

- (i) 基準反応（第1回反応）を基礎資料とする；
「多義的な絵」（図版・S）
- (ii) 動機づけられた欲求の基での反応（第2回反応）をとる。
図版・Sと同じ絵カード10枚を一組、一枚を籤引きさせる。
（i）で、「ウサギ」反応者には、『このカードのなかに「アヒル」の絵が入っています。「アヒル」を引き当てたら、ごほうびをあげます』という。
1枚を引いて、手にしたら、「何の絵ですか」と反応を求める。

事態：図版・S

例：（i）ウサギ

構え

検証：アヒル

消去過程

欲求：アヒル、ごほうび

- (iii) 消去過程
（ii）で「アヒル」反応者に変化した場合（構え形成者）、引き続いて、消去過程で「アヒル」から「ウサギ」の順に（R1,R2,R3,R4,R5）提示される。

実験群8 (E8,対照群)

- (ii) 実験群7とは、教示のみが異なる。
『1枚を引いてください。何の絵ですか。教えてください』。とだけ言って、反応を求める。
- (i)、(iii) は 実験群7 (E7)と同じ。

研究9 固定された構え（fixated set）によって形成された知覚内容の変容、および消去過程について 研究8と比較検討する

実験群9 (E9)

- (i) は、研究7と同じ。
- (ii) は、固定された構えの形成された基での反応（第2回反応）を求める。

構えの固定実験

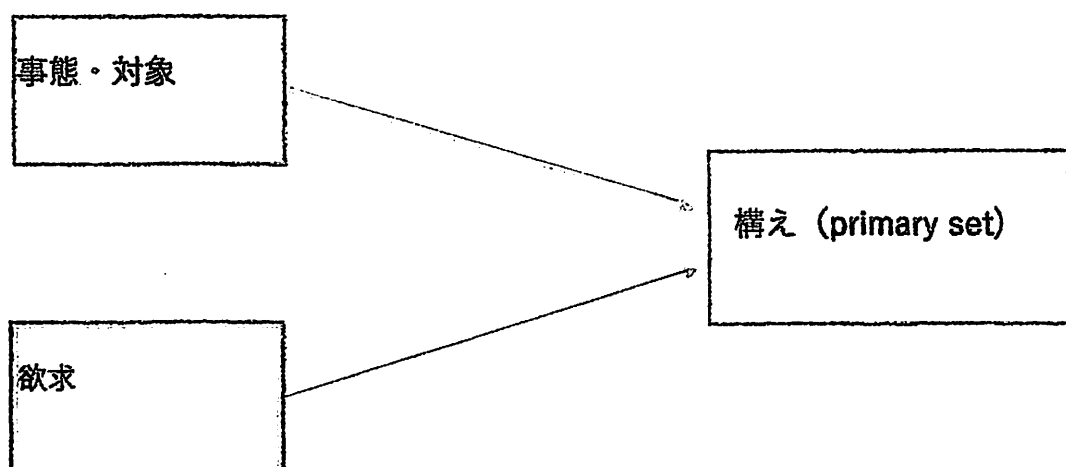
構えの検証実験

- (iii) 消去過程を調べる： 研究8と同じ。

研究10 「補充実験（被験者として、小学校1、5年生を参加させて、実験Ⅰ、Ⅱを追跡・確認。）

概略説明図 5-1. 「研究目的 2」の研究概略説明と概略図

研究目的 2



概略説明図 5-2. 「研究目的 2」の研究対象「欲求」の略図
(筆者作成)

第 2 節【研究 8】

動機づけられた欲求の知覚変容への作用についての検討
(仮説 2, 作業仮説 2-1)

実験 7, 実験 8

I. 目的

強く動機づけられた「欲求」は、対象の知覚にどのように作用し、知覚内容にどのような変容をもたらすのか。チハルチシュヴィリ (Ч х а р т и ш в и л и, Ш. Н., 1971) による研究で検討されているとはいえ、どのような知覚内容の状態から別の知覚内容のどんな状態に変容させることができるのか。

この変容のために作用する「欲求」のはたらきについては依然として不明である。つまり、ここでは、「知覚の変容」という質的側面の変容に対する欲求の作用を実験的に検討する。

この実験的検討を通して、ウズナーゼ学派の視点から、「一次的構え、Первичная установка」という概念を考究する。この研究は、実験群 7 (E7 群)、実験群 8 (E8 群、実験群 7 の対照群でもある) とする。

また、チハルチシュヴィリの実験では検討さえないない検証実験後の「消去過程」についても検討する。したがって、「補助研究」で、消去過程の判定に使用する判定基準尺度を作成し、これを使用する。

II. 方法

1. 対象

被験児は、S 市の 2 幼稚園 (A, W) 園児 (4 歳児学級、5 歳児学級)。具体的には、実験群 7 (E7 群) は、4 歳児 (15 名)、5 歳児 (17 名) 総計 (32 名)。実験群 8 (実験群 7 の対照群となる) は、4 歳児 (12 名)、5 歳児 (19 名) 総計 (31 名)。全被験児数は 63 名。

2. 期間

1982 年 9 月～1983 年 2 月

3. 手続き

《実験材料》

使用される実験材料は、D. Katz の「多義的な絵」で、これは図 4-1 に示されているように、「カモ」に見えたり「ウサギ」に見えたりして知覚される。この絵の対象的内容の知覚に影響を及ぼす（動機づけられた）「欲求」として、『ごほうび（賞品）をあげる』という言語教示に対する被験者の関心を利用する。（注 2）

（注 2）実験では、「ごほうび（賞品）は後であげます」と言って記録しておくことをその場で、被験児に伝える。実際には、当該幼稚園の教師にお願いして、すべての実験終了後に、「実験群、対照群の全幼稚園児に同じもの（おもちゃ）」を手渡していただいた。

《手続き》

実験群 7、実験群 8（対照群）は、それぞれ次のような手続きに従って実験が行なわれる。すべて個別実験である。

実験群 7（E7 とする）

（i）基準反応（第一回反応）を基礎資料としてとる（記録）。

「多義的な絵」（図版を図・S とする）を呈示台に呈示し、「この絵は何ですか」（注 3）と尋ね、反応を求める。

（注 3）「この絵」は、Katz の「ウサギ・カモ」の絵を、大きさ 120mm×175mm にして、それを 170mm×270mm の厚紙台紙に貼り付けたものである。

詳細に述べれば、この絵（図版）を、椅子に座っている被験児の

机の上に、約 50cm 離れたところで 75° の角度をもつ傾きで呈示台に示す。そして、「この絵は何ですか」と反応を求める、ことになる。

ヨーロッパなどでは、この絵は「カモ」あるいは「ウサギ」と知覚されるようであるが、日本でどのような状況であろうか。「ウサギ」はともかくも、「カモ」などと反応することは少ないように思われる。そこで、この刺激対象をどのように捉えているのか、その基準反応を調べる。

この基準反応測定後、一週間を経て (ii) が実施される。

(ii) 動機づけられた欲求のもとでの反応 (第二回反応) をとる (記録)。

図・S と同じ絵カード (厚紙台紙に貼り付けたもの、120mm×175mm) 10 枚を 1 組として、裏返しにし、絵が見えないように重ねて机の上に呈示する。そして、この 10 枚の中から 1 枚をくじ引きさせる (どの 1 枚を引いても同じ絵カードになっている) 「籤引き (くじびき)」という方法で実施する。

その際、(i) の第一回反応で例えば、「ウサギ」反応者に対しては、次の教示を与える：

ここにあるカードのなかに「アヒル」(注 4) の絵が入っています。もし、あなたが「アヒル」の絵カードを引き当てたら、ごほうびをあげます。アヒルでないとごほうびはあげられません。わかりましたね。「アヒルの絵カードですよ」と。

こうして、1 枚を引いて手にしたら、「何の絵ですか。教えてください」と反応を求める。

同様に、(i) で「アヒル (および鳥類)」反応者には、上述と同様の教示 (異なる箇所は「アヒル」を「ウサギ」に替える点のみである。) を与えて、くじ引きしたカードの絵に対する反応を求める。

(注 4) 基準反応の測定結果によれば、「カモ」よりは「アヒル」の方が圧倒的に多く反応していたので、この実験では「アヒル」の方が「カモ」

よりも適切であると判断して、このように教示することにする。

(iii) 形成された構えの消去過程を調べる。

ここでは、【補助研究】で作成する「消去過程判定基準尺度」を、消去過程の分析に使用する。

(i) における「ウサギ」反応者が、(ii) で「アヒル（鳥など）」反応者に変化した場合、その直後に、引き続いて、この消去過程では、 $R_1 \rightarrow R_2 \rightarrow R_3 \rightarrow R_4 \rightarrow R_5$ の順序で呈示される。

また、(i) で「アヒル」反応者が(ii) で、「ウサギ」反応者に変化した場合、その直後の消去過程では $R_5 \rightarrow R_4 \rightarrow R_3 \rightarrow R_2 \rightarrow R_1$ の順序に呈示される。これらの絵カードはそれぞれ 120mm×150mm で、170mm×270mm の厚紙台紙に貼り付けられたものである。

実験群 8（実験群 7 の対照群である、E8 とする）

(i) 基準反応（第一回反応）は、実験群 7 と同様。

(ii) 第二回反応は、基準反応測定後一週間を経て、実験群 7 と同一のカードを使用し、10 枚 1 組のカードから 1 枚を「くじ引き」させる、ここまでは実験群 7 と同一であるが、教示が異なる。

「1 枚を引いてください」。「何の絵ですか、教えてください」。とだけ言って反応を求める。

(iii) 消去過程を調べるために、(i) で「ウサギ」反応者が(ii) でも「ウサギ」反応者で、変化していない被験者に、 $R_5 \rightarrow R_4 \rightarrow R_3 \rightarrow R_2 \rightarrow R_1$ の順序で、また、(i)、(ii) とともに「アヒル」反応者で変化しない被験者には、 $R_1 \rightarrow R_2 \rightarrow R_3 \rightarrow R_4 \rightarrow R_5$ の順序で、(ii) の反応直後、引き続いて、実験群 7 と同様の手続きでなされる。

Ⅲ. 結果

(i) 基準反応 (第一回反応)

実験群 7 (E7) 32 名、実験群 8 (対照群ともなる) 31 名、合計 63 名の被験児に対して測定される。反応結果を見ると、「アヒル」(35 人)、「トリ」(6 人)、「ヒヨコ」(4 人)、「ガチョウ」(2 人)、「ペンギン」(1 人)というように、全被験児の 76% が鳥類として知覚している。一方、「ウサギ」(9 人)で全体の 14%、その他「ネコ」(1 人)、「わからない」(5 人)などを含めると 24% の反応を示している (注 5)。

(注 5) 研究 7、研究 8 の各群を合計した総数 99 名の反応をみると、「アヒル」(58 人)、「トリ」(9 人)、「ヒヨコ」(6 人)、「ガチョウ」(3 人)、「ペンギン」(1 人)、「カラス」(1 人)というように、鳥類として知覚している者が 78 人、他に「ウサギ」(12 人)、「ネコ」(1 人)、「分からない」(8 人)となる。

したがって、この実験で用いられた「多義的な図形」(図・S)は、「ウサギ・カモ図形」としてつくられているけれども、この実験に参加している被験児たちにとっては「ウサギ・アヒル図形」として扱った方がより適切であると思われる。そこで、以後の実験過程では、「カモ」と教示すべきところはすべて「アヒル」として扱うことにする。

(ii) 第二回反応

基準反応測定後、一週間の間隔を経て実施された反応。「知覚内容の変容」(注 6)、および「知覚内容の非変容」に関する結果は、実験群 7 と実験群 8 (対照群) を比較するかたちで表 5-4 に示されている。

(注 6) (i) で「アヒル」「トリ」など、鳥類として反応した者は、(ii) で「ウサギ」に変容する。また、(i) で「ウサギ」「ネコ」「わからない」として反応した者は(ii) で「アヒル」に変容する、そのように教示を与えた「動機づけられた欲求、そして、その方向に変容した場合」をもって、「知覚内容変容者」として扱う。

表 5-4 から明らかなように、実験群 8 (E8, 対照群) と比較すれば、実験群 7 (E7) の知覚変容者の比率が高い。要するに、動機づけられた「欲求」が知覚内容の変容に影響を及ぼしていることが示されている(欲求が構えの形成に作用している)。 χ^2 検定によれば、E8 群と E7 群の群間には有意差が認められる($\chi^2(1) = 11.09, p < 0.01$)。

このことを、さらに詳しく、4 歳児、5 歳児別にそれぞれについてみると(表 5-5, 表 5-6)、実験群 8 (対照群) との間に差異がみられる($\chi^2(1) = 2.03, p > 0.10$; $\chi^2(1) = 7.93, p < 0.01$)。特に、5 歳児、では有意差を示している。

実験群 8 (E8, 対照群) では、「第一回反応」から「第二回反応」に移って、「知覚内容の変容」を示した者は、「ウサギ」→「トリ」(5 歳児 1 人)、「ウサギ」→「アヒル」(4 歳児 1 人)のみである。これに対して、実験群 7 (E7) では、5 歳児で「アヒル」→「ウサギ」は(14 人のうち) 6 人が、そして「ウサギ」→「アヒル」は(3 人のうち) 3 人すべてが知覚内容の変容(構えの形成)を引き起こしている。また、4 歳児では、「アヒル」→「ウサギ」は(10 人のうち) 3 人が、「ウサギ」→「アヒル」は(5 人のうち) 3 人が、知覚内容の変容(構えの形成)を示している。

表 5 - 4 動機づけられた欲求のある場合（実験群）と、ない場合（対照群）における「知覚内容の変容」（構えの形成）

	知覚内容変容者	知覚内容非変容者	被験者数
実験群7 (E7)	15 (47)	17 (53)	32
実験群8(E8,対照群)	2 (6)	29 (94)	31

() 内は%

表 5 - 5 4 歳児における実験群、対照群の「知覚内容の変容」（構えの形成）

	知覚内容変容者	知覚内容非変容者	被験者数
実験群7 (E7)	6 (40)	9 (60)	15
実験群8 (E8,対照群)	1 (8)	11 (92)	12

() 内は%

表 5 - 6 5 歳児における実験群、対照群の「知覚内容の変容」
(構えの形成)

	知覚内容変容者	知覚内容非変容者	被験者数
実験群7 (E7)	9 (53)	8 (47)	17
実験群8 (E8,対照群)	1 (5)	18 (95)	19

() 内は%

(iii) 消去過程

知覚内容の変容を惹起した後、どのような消去過程を経るのであろうか。

刺激対象の呈示順：「補助研究」で作成した「消去過程基準判定尺度」による分析である。

(i)、(ii)の反応結果にしたがって、ある被験児には $R_1 \rightarrow R_2 \rightarrow R_3 \rightarrow R_4 \rightarrow R_5$ の順序で、また、ある被験児には $R_5 \rightarrow R_4 \rightarrow R_3 \rightarrow R_2 \rightarrow R_1$ の順序で呈示する。

この呈示順を消去過程、Step I、II、III、IV、Vとし、このStepのどの段階で「変容した知覚内容」が消去されていくのか、を調べる。たとえば、 R_1 (アヒルの絵)から呈示されれば、アヒル、トリ、・・・、と鳥類に反応していたことから、「わからない」、「ウサギ」という全く別の反応に移ったとき「消去された」と判断する。

実験群 7、実験群 8(対照群)、それぞれの消去過程の状況(注 7)は、表 5-7 に示されている。

実験群 8(対照群)の「知覚内容非変容者」29 名は、大部分(73%)が消去しないか、あるいは消去しても Step IV、V である。これに対して、実験群 7(E7)の「知覚内容変容者」15 名は、ほとんどの者(80%)が Step I、II、III で消去している。しかし、わずかではあるが消去しない者もいる(4 歳児 2 人)。4 歳児の場合は、6 人うち 4 人は Step I、II で消去している。つまり、4 歳児においては消去しない者と、消去の比較的早い段階の者との両極端に分かれている。

(注 7) 実験群の知覚内容変容者における消去過程と、比較対象とする対照群の知覚内容変容者は、わずか 2 名であり、大部分が知覚内容の非変容者である。ここでは、実験群 7 の知覚内容変容者と実験群 8(対照群)の知覚内容非変容者における消去過程の比較表として示す。

表 5 - 7 動機づけられた欲求のある場合（実験群）とない場合
（対照群）における消去過程の状況

Step	I	II	III	IV	V	消去なし	人数（N）
実験群7（E7群）	40	27	13	0	7	13	15
実験群8（E8,対照群）	0	0	0	17	10	73	29

数字はそのStepで消去した人数の%を示す。

第 3 節【研究 9】

「固定された構え（Фиксированная установка）」によって形成された知覚内容の変容、および消去過程について — 「一次的構え（Первичная установка）」と比較検討 —
（仮説 2，作業仮説 2-1、2-2）

I. 目的

「一次的構え（Первичная установка）」と「固定された構え（Фиксированная установка）」によって形成された、それぞれの知覚内容および消去過程には、どのような差異がみられるのか、比較検討する。

このことから、【研究 8】の考究をさらに一層深化されることの補充としたい。

II. 方法

1. 対象

被験児は、S 市の 2 幼稚園（A, W）園児（4 歳児学級、5 歳児学級）。具体的には、実験群 9（E9 群）は、4 歳児（14 名）、5 歳児（16 名）総計（30 名）。実験群 7，実験群 8（実験群 7 の対照群となる）に、実験群 9 で、4 歳児、5 歳児の全被験児数は 93 名。すべて、独立の個別実験である。

2. 期間

1982 年 9 月～1983 年 2 月。1983 年 6 月～1983 年 9 月。

3. 手続き

「固定された構え」のもとで起こる知覚内容について、【研究 8】で実施した「一次的構え」の実験群 7 (E7), 実験群 8 (実験 7、E7 の対照群) と同様の知覚対象で調べ、E7, E8 群それぞれの実験結果との差異を明らかにする。この実験研究には、実験群 9、を実施する。

実験群 9 (E9 とする)

(i) 基準反応 (第一回反応) を【研究 7】と同様の方法で求める。

(ii) 固定された構えの形成されたもとでの反応 (第二回反応) を求める。

構えの固定実験

(i) での「ウサギ」反応者には、「アヒル (カモ)」の絵 (図・2、115mm×150mm を、170mm×270mm の厚紙台紙に貼り付けられている。) を、また、(i) での「アヒル (トリ)」反応者には、「ウサギ」の絵 (図・3、115mm×150mm を、170mm×270mm の厚紙台紙に貼り付けられている。) を、固定実験の固定対象とする。

これらの絵カード (それぞれ、同じものを 10 枚用意する) を、(i) と同じ呈示台によって、約 5 秒間隔 (注 8) で連続的に 10 枚呈示する。その際、「何の絵ですか」と反応を求めて、次々と進む。少なくとも最後の 7 連続試行で固定反応を示さないと翌日、再度行なう。構えの固定される基準は、後半の 7 連続固定 (正反応) とする。

(注 8) 多少時間間隔が延びることも起こっている (4 歳児の 2 名) が、反応を待って進行する。

構えの検証実験

最後の 7 連続試行以上で固定反応が確かめられると、引き続いて、(i) と同じ絵カード (図・S) が呈示され、「何の絵ですか」と反応を求められる。

(iii) 消去過程を調べる

【研究 8】の実験群 7 (E7 群) と同じ実験材料で、同じ手続きの方法でなされる。刺激対象の呈示順：「補助研究」で作成した「消去過程基準判定尺度」による分析である。

すなわち、(i) での「ウサギ」反応者には $R_1 \rightarrow R_2 \rightarrow R_3 \rightarrow R_4 \rightarrow R_5$ の順序で、また、「アヒル (トリ)」反応者には $R_5 \rightarrow R_4 \rightarrow R_3 \rightarrow R_2 \rightarrow R_1$ の順序で検証実験後引き続いて呈示される。呈示間隔は約 5 秒である。

この呈示順を消去過程、Step I、II、III、IV、V とし、この Step のどの段階で「変容した知覚内容」が消去されていくのか、を調べる。

(iv) 被験児の構成について、表 5-8 に示す。実験には、学級ごとに参加していただいたので、男女別ではそれぞれ約半数であり、実験の内容から、敢えて、性別を必要としないと判断して実施する。

表 5 - 8 実験群 (E7) , 実験群 9 (E9)、および実験群 8 (E8, 対照群) に参加した被験児の構成

被験児の構成

	4歳児	5歳児	計 (N)
実験群 (E7)	15 (4 : 8)	17 (5 : 10)	32
実験群 (E9)	14 (4 : 8)	14 (5 : 9)	30
実験群 (E8,対照群)	12 (4 : 10)	19 (5 : 10)	31

数字は人数を示す。 () 内は平均年齢を示す。

Ⅲ. 結果

実験群 9 (E9) の知覚変容反応 (第二回反応) は、実験群 7 (E7) と比較するかたちで、表 5-9 に示されている。実験群 9 (E9) は、反応において、実験群 8 群 (E8, 統制群) と比較して知覚内容変容者が有意に高い比率を示す ($\chi^2(1) = 11.09, p < 0.01$) とはいえ、実験群 7 (E7 群) と比較して、ほとんど差がない ($\chi^2(1) = 0.001$)。

しかし、実験群 9 (E9 群) の 4 歳児、5 歳児別の反応を比較してみれば、4 歳児の方が有意に高い反応比率を示している。一方、【研究 8】で述べたように、E7 群の 4 歳児と 5 歳児の間には、知覚変容反応に差がみられない。そこで、4 歳児、5 歳児のそれぞれで、E9 群と E7 群の間での知覚変容反応を比較すれば (表 5-11)、4 歳児では E9 群 > E7 群、5 歳児では E9 群 < E7 群 という傾向を示している。要するに、5 歳児では E7 群の方が、より有意に知覚内容の変容を引き起こすが、4 歳児では E9 群の方がより知覚変容を引き起こす傾向にある。

この実験に使用した刺激図形では、5 歳児になると「固定された構え」による知覚変容反応が起こり難いことを示している。これは、対照群との間に差異がみられないことからわかる。

もう少し詳しくみると、5 歳児では、「アヒル」→「ウサギ」の変容者は (14 人のうち) 2 人であり、「ウサギ」→「アヒル」への変容者は (2 人のうち) 1 人である。これに対して、4 歳児では、「アヒル」→「ウサギ」は (12 人のうち) 8 人、「ウサギ」→「アヒル」は (2 人のうち) 2 人で知覚変容を引き起こしている。

次に、消去過程での反応状況をみることにする。

「固定された構え」(E9 群) のもとで検証実験の知覚内容の変容 (構え形成) 後、消去過程での反応状況は、E7 群との比較で表 5-10 に示されている。明らかに、E7 群よりも消去し難いことを示している

($\chi^2(5) = 11.34, p < 0.05$)。

【研究 8】のところで、述べたような、Step I で既に消去してしまうような者は、E9 群ではみられない。

詳細にみると、5 歳児は固定された構えでの知覚変容者は少ないが、変容した者は、Step III での消去者が 2 人、消去しない者が 1 人である。一方、4 歳児では Step II、III、IV、それぞれ 3 人ずつ消去していて、消去なし 1 人である。実験群 8 (E8、対照群) との比較でいえば、実験群 7 (E7 群) は早く消去する ($\chi^2(5) = 21.40, p < 0.01$)、しかし実験群 9 (E9 群) とはほとんど消去に差異がみられない。

表 5 - 9 「固定された構え」(E9 群) と「一次的構え」(E7 群) による多義図形の知覚変容の状況

数字は人数、() 内は%を示す。

	知覚内容変容	知覚内容非変容	被験者数 (N)
実験群7 (E7)	15 (47)	17 (53)	32
実験群9 (E9)	13 (43)	17 (57)	30

表 5 - 10 「固定された構え」(E9 群) と「一次的構え」(E7 群) の消去過程の状況。数字は%を示す。

数字は%、() 内は人数を示す

Step	I	II	III	IV	V	消去なし	人数 (N)
実験群7 (E7)	40 (6)	27 (4)	13 (2)	0	7 (1)	13 (2)	15
実験群9 (E9)	0	23 (3)	39 (5)	23 (3)	0	15 (2)	13

【研究 10 （補助実験）】仮説 2，作業仮説 2－3

実験 10

I. 目的

幼稚園児（4 歳児、5 歳児）の被験者を対象に、【研究 8】、【研究 9】を実施・検討してきましたが、「一次的構え」（E7 群）と「固定された構え」（E9 群）の知覚変容反応の形成（構えの形成）と、その後の消去過程を追跡、確認するために、より高年齢の児童を対象とする実験的検討を試みる。これを、実験群 10（E10 群）とする。

II. 方法

小学校 5 年生を被験者として、E7 群、E9 群の知覚変容を調べる（比較・検討の必要性から、E8（対照群）の反応も採る）。

E9 群における、4 歳児、5 歳児の知覚変容の動向結果を得て、その差異を考究するために、その後の発達段階で追跡する。小学校 1 年生を対象とすることを加える。したがって、E9 群については、すでに実施済みの 4 歳児、5 歳児に、さらに新たに小学校 1 年生、5 年生を対象とする知覚変容反応（構え形成）を発達段階で調査・検討する。E8（対照群）についても、4 歳児、5 歳児、小学校 1 年生、5 年生とする。

1. 対象

被験者は M 県内の公立小学校の協力を得る。1 年生 1 学級 30 名、5 年生 2 学級 72 名参加。実験場所は、当該校の特別教室で、個別実験。

2. 期間

1983 年 6 月～1983 年 9 月

3. 手続き

1、2 における E7 群、E9 群、E8 群（統制群）のそれぞれの「知覚内容の変容」（構えの形成）反応、および「消去過程」における反応は、【研究 8】、【研究 9】において実施した方法と同様に、同一の実験材料を使用して実施する。

Ⅲ. 結果

（i）基準反応

5 年生では、「アヒルなど鳥類」として 90%、「ウサギ」として 10%、1 年生ではそれぞれ 93%、7%。

（ii）知覚変容反応（構え形成）

表 5-11 に、これまで得られた各群の結果とともに、それぞれの新たな各群のそれぞれの年齢児別の知覚変容（構え形成）反応（比率）が示されている。

小学校 5 年生の E7 群、E9 群は、それぞれ E8 群（対照群）よりも、高い知覚変容率を示す。E7 群と E9 群の間には差異はみられないが、E7 群の方がやや高い変容（構え形成）傾向を示している。

被験者の年齢段階との関係でみると、E7 群は、4 歳児（40.0%）、5 歳児（52.9%）、小学校 5 年生（46.7%）の間で知覚変容反応（構え形成比率）の差異はみられない（ χ^2 検定で有意差なし）。つまり、動機づけられた欲求による（これは、一次的構え、によることでもある）知覚変容（構え形成）は、この実験研究で検討した年齢段階の間では差がみられない。

一方、E9 群は、明らかなように、4 歳児（71.4%）は、5 歳児（18.8%）、1 年生（26.3%）、5 年生（32.1%）よりも有意に高い

知覚変容(比率)を示している。4歳児を除いた場合、5歳児(18.8%)、小学1年生(26.3%)、小学5年生(32.1%)というように年齢段階にしたがって増大する傾向にある。

表 5 - 11 各年齢段階における知覚変容反応率 (%)

	4歳児	5歳児	小学1年	小学5年生
実験群7 (E7)	40	52.9	(実施不可)	46.7
実験群9 (E9)	71.4	18.8	26.3	32.1
実験群8 (E8,対照群)	8.3	5.3	0	0

(iii) 消去過程における反応

表 5-12 (図 5-5), 表 5-13 (図 5-6) に実験結果が示されている。5 年生で、E7 群は E8 (対照群) よりも早く消去する傾向がみられるが、E9 群では E8 (対照群) とほとんど消去に差異はみられない。E7 群と E9 群の消去過程に有意差はみられない。

年齢段階との関係でみると、E8 (対照群) は年齢を増すにつれて早い段階で消去する傾向がある。E7 群では、幼稚園児 (4, 5 歳児) は小学校 5 年生に比べて早く消去する (表 5-12 の E7 群と表 5-13 の E7 群の比較)。

要するに、E7 群の動機づけられた欲求による知覚変容の消去は、年齢が低いほど早いことを示している。一方、E9 群では、年齢段階間における消去過程の状況に違いはみられない。

表 5-12 幼児（4, 5 歳児）の各群における消去過程での消去者の
累積比率（％）

Step	I	II	III	IV	V	消去なし
実験群7 (E7)	40.0 (6)	66.7 (10)	80.0 (12)	80.0 (12)	86.7 (13)	100 (29)
実験群9 (E9)	0 (0)	23.1 (3)	61.5 (8)	84.6 (11)	84.6 (11)	100 (13)
実験群8 (E8,対照群)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	17.2 (5)	27.6 (8)	100 (29)

() 内は累積人数を示す。

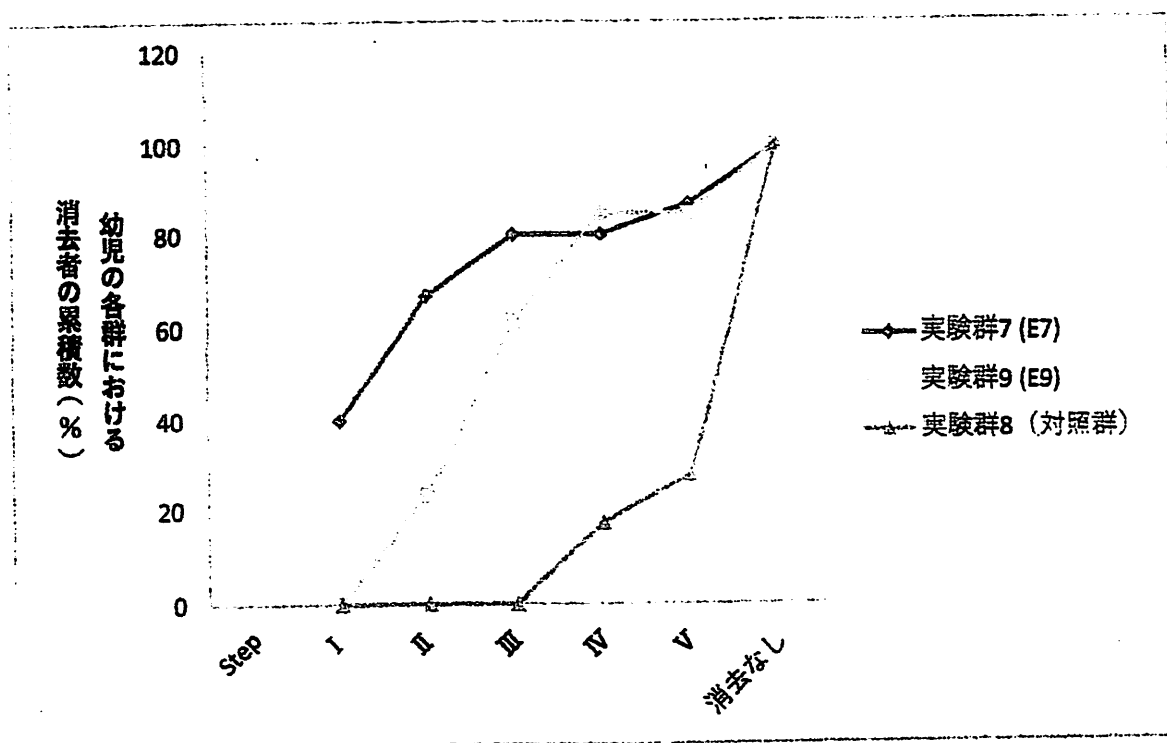


図 5-5 幼児（4, 5 歳児）の各群における消去過程での消去者の
累積比率（％）

表 5-13 小学校 5 年生の各群における消去過程での消去者の累積比率 (%)

Step	I	II	III	IV	V	消去なし
実験群7 (E7)	0 (0)	64.3 (9)	85.7 (12)	92.9 (13)	100 (14)	100 (14)
実験群9 (E9)	0 (0)	44.4 (4)	77.8 (7)	100 (9)	100 (9)	100 (9)
実験群8 (E8)	0 (0)	28.6 (4)	28.6 (4)	57.1 (8)	85.7 (12)	100 (14)

() 内は累積人数を示す。

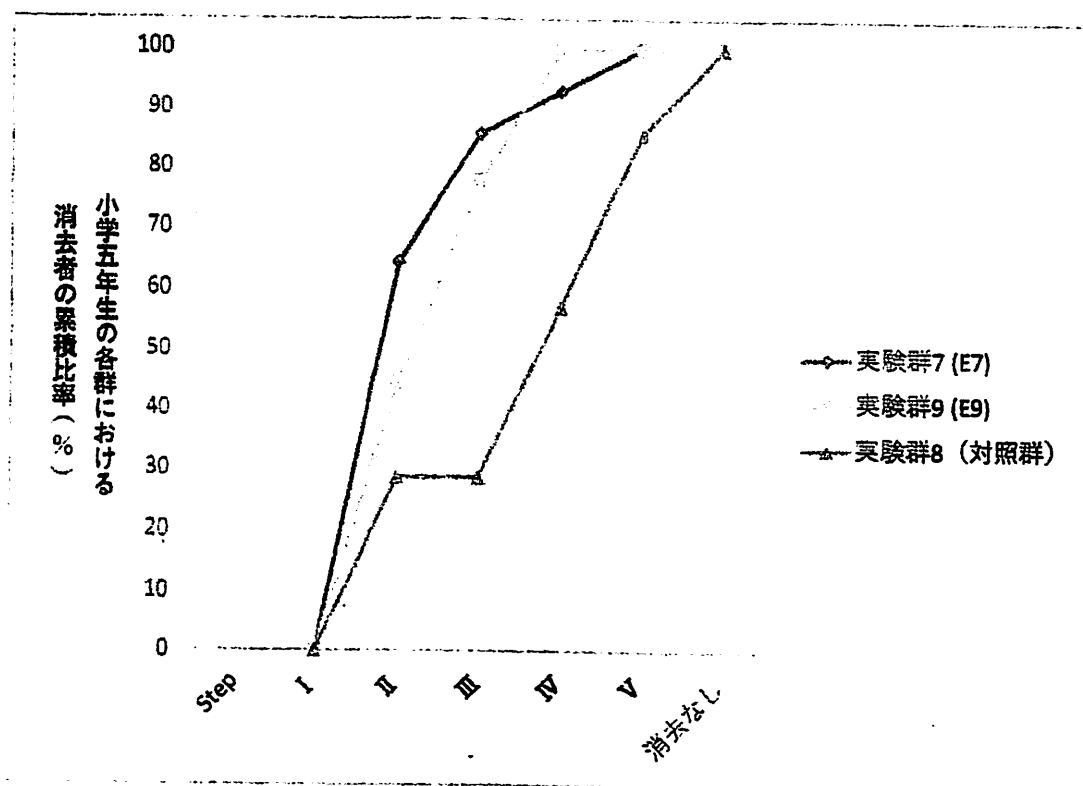


図 5-6 小学校 5 年生の各群における消去過程での消去者の累積比率 (%)

第 5 節 研究 7, 8, 9, 10 (第 5 章のまとめと考察)

研究目的 (1)、(2) に沿って実験結果の考察を試みる。

動機づけられた「欲求」が知覚変容に及ぼす作用は、【研究 8】実験 7 から、幼児 (4 歳児、5 歳児) でも明白に示される。これは【研究 8】実験 7 の補充実験として実施された【研究 10】実験 10 の結果と関連させてみれば、幼児、児童 (小学 5 年生) で大きく変化していないことを示している (約 40~50% の変容者である)。このことを、チハルチシュヴィリ (Ч х а р т и ш в и л и, 1971) の先行実験結果と比較すれば、知覚変容者の比率が低い。しかし、チハルチシュヴィリの場合、実験手続きからして本実験とは異なる。たとえば、その被験者が「ウサギ」として本来「知覚していた」かもしれないのに、さらに動機づけた欲求で、「ウサギ」にさせるように向かわせている場合も含まれている可能性を含む数字である。もちろん、チハルチシュヴェリの研究は、本研究の実験とも異なる点が多い (高年齢の児童、青年を被験者としている。欲求の与え方が具体性をもっている。多義的な絵が異なるなど)。したがって、単純に比較することはできない。本研究の実験で得た結果からすれば、ある条件下において強く動機づけられた欲求は知覚の対象内容に作用し、その欲求を充足するために欠くことのできない事態の方向に知覚を変容させることもできるということを示している。

本研究の被験児が、言語的に未発達の幼児 (4 歳児) を含めているため、言語的反応を求めるこの実験手続きでは反応が多種多様になる虞 (おそれ) は、実験を実施する以前からあった。そこで、「基準反応」を調べたことは、その後の知覚変容を明らかにする上で、大いに意義のあることになる。しかし、一度見たことがある (たとえ一度でも) という経験が、2 回目以後の反応に影響を与えていることも十分予想される。だが、一週間という間隔期間を経て後に、2 回目の反応を対照群で見る限り、知覚変容はほとんどみられない (31 名のうち 2 名)。したがって、何らの条件も与えない限り、2

回目の知覚変容はほとんど起こっていないと考えてよいのかもしれない。つまり、対照群で、被験児は第一回反応に際して「見ることのできなかつたもの」を、第二回反応に際してみることはほとんどの被験児ができなかつたのである。したがって、本実験の E₁ 群では、この状態に「ごほうび（賞品）をいただきたい」という欲求が結びついたとき、その欲求充足の方向に知覚が変容されたと推察される。

一方、「知覚変容しない」被験児は、その欲求が知覚の対象内容を規定しないのであるから、それ以前と同じように見つづけるのである。被験児が、多義的な絵（この場合、「ウサギ・カモ」あるいは「ウサギ・アヒル」）に描かれている一つの対象（たとえば、「アヒル」）を知覚した後は、もしそれ以外の対象内容（たとえば、「ウサギ」）が描かれていることに注目・注視しなかつた、また、特にそれを探索することもしなかつたならば、その第二の対象内容（ここでは「ウサギ」）は、もはや知覚されないことになるであろう。

つまり、知覚活動がなされなかつたと見るべきであろう。この場合、視知覚活動（絵のなかの対象を右向きに見ると「ウサギ」、左向きに見ると「アヒル」）は、アヒルの「嘴（くちばし）」をウサギの「耳」に、アヒルの「頭の先」をウサギの「口」というように移す（変化させる）ことである。知覚変容者は欲求のはたらきかけのもとでこのことを可能にしたと推測できる。「欲求が存在する」、このことのために、環境（知覚対象）から、具体的内容そのものが抜き出され、知覚されるのかもしれない。

チハルチシュヴィリ（Ч х а р т и ш в и л и, 1966）は、知覚のなかで客観的に与えられる量的関係を欲求が変容させることを示したが、この結果にもとづいて次のように述べている。この欲求の作用は、欲求と（被験者によって知覚される）事態的对象が直接出会うそのときに、一次的構え（П е р в и ч н а я у с т а н о в к а）の統一的（ダイナミックな？）全体的な構造のなかで生じる、と。Uznadze の構え理論の観点からすれば、行動

が行動として現れるまでは、構え — 欲求と事態にもとづいて発生する統一的構造をもっている — という形で与えられている、のである。知覚活動は、この構えの統一的構造の特殊性によって決定される部分もあると思われる。

この【研究 8】実験 7 で検討した「知覚変容への欲求の影響」は、チハルチシュヴィリの示唆にもみられるように、欲求が知覚に直接的にではなくて、構え（一次的構え）を介して作用している、という視点から説明することも可能である。欲求と事態が結びついて一つの統一的ダイナミックな構造となる構えは、その作用の可能性を欲求から受けて、その作用を知覚に及ぼすことになる。したがって、一次的構え（Первичная установка）そのものが重要なことになる。

固定された構えの研究によれば、知覚対象の量的差異に関する構えは、検証実験では「対比錯覚」を生じ易いが、知覚対象の質的差異に関する構えでは「同化錯覚」が生じ易いことを示している。つまり、質的側面に関しては、構えの「固定実験」で知覚したものと同一知覚内容の方向に「検証実験」は向かわせるのである。

【研究 8】実験 7 で明らかになったように、強く動機づけられた欲求を与えて、すなわち、（事態をそのままにして）欲求状態を変化させた場合（E7 群はこの場合に当たる）に、知覚変容が生ずることになるが、しかし、また【研究 9】実験 9 における「固定された構え」のように、知覚対象を繰り返し呈示すること、すなわち、（欲求をそのままにして）事態のみを変えることで構えを引き起こした場合（E9 群はこの場合に当たる）にも、知覚変容が生じていることを示している。この「固定された構え」のもとでは、5 歳児はほとんど知覚変容が生じないが、4 歳児では高い比率で知覚変容が起こる。年齢段階別でみると、このことは、小学 1 年生、小学 5 年生で 5 歳児よりやや高い変容者（比率）を示している。一方、欲求を用いた「一次的構え，Первичная установка」の

もとでは、各年齢にかかわらず安定している。しかし、幼児の4歳児、5歳児を比較すれば、5歳児の方が知覚変容を生じ易い傾向を示している。これは動機づけられた欲求が具体性を欠いていることに関係があるのかもしれない。つまり、4歳児では、十分に動機づけられた欲求となり得ないことも推測される。しかし、有意差を示すほどではないので、この実験結果のみでは明白なことはいえない。

次に、消去過程における反応との関係で、「一次的構え」と「固定された構え」での知覚変容を比較・考察する。

対照群（E8群、C群）の消去反応をみると、基準反応を第二回反応までは持続させて、さらに消去過程でも、「全く別のもの」を見ないで経過していくことになる。これに対して、「一次的構え」（E7群）と「固定された構え」（E9群）での知覚変容は「もう一つの別のもの」を知覚することに向けられたという経過を経て、もとの反応（第一回反応）に戻るようになる。したがって、E7群、E9群ではC群（E8群）よりも消去が早くなる。E7群とE9群の消去過程をみると、E9群の方が消去は遅れる傾向にある。つまり、「固定された構え」のもとでの知覚変容の方が消去し難いことを示している。このことはどのように解釈したらよいであろうか。

固定性（固執性）は、ある構えから他の構えへの切り替え（転換）ができないときに生ずる。構えの交替について、ザポロージェツ（Запорожец, 1960）は次のように述べている：

「比較的単純な行動の実現においてさえも、それに参加する構えは一つではない。対立する構えの連合した構え群が存在する」として、「そのうちの一つは活動状態にあり、他は抑制された状態であるが、過程の進行に影響を及ぼし、適当なときが来ればそれが活動状態に入って、先の構えと交替する」のである、と。

この考えに立てば、構えの交替が起こりにくいために消去し難く、固定性（固執性）を示すことになる。したがって、「固定された構え」（E₂群）では、構えの交替が比較的起こりにくかったので消去

が遅れると推測できる。特に、4歳児においてその傾向がみられる。

一方、「一次的構え」(E7群)では、欲求のもとでの構えが知覚変容を引き起こすが、欲求の充足後には、構えが退くという構えの交替が行なわれ、このために比較的早く消去していると思われる。つまり、実験の手続きからいえば、欲求によって動機づけられた方向に知覚変容した者には「よくできましたね。ごほうびを後であげますからね。ここに名前を書いておきます。」(注9)と言って、消去試行に移るので、ここでは、欲求充足後、欲求によって惹起されたこの構えは直ちに退き、新しい構えに移ると思われる。したがって、消去も早くなったと考えられる。

(注9) その場で賞品を手渡すことは、教育上混乱を起こしかねないので、当該校の担任教師と相談の上、このような手続きになる。

ある構えを抜け出して別の構えになる、この構えの切り替えを促進させるのは何か。おそらくこのことに関連するのが「意識化」の問題であろう。「一次的構え」よりも「固定された構え」のもとで「意識化」がはたらきにくいのかどうか。「固定された構え」では、構え固定の手続きとして、「固定実験」で、ある知覚対象(たとえば「ウサギ」)が繰り返し与えられる、この文脈で「アヒル・ウサギ」のどちらかの相貌が適切であるかの手がかりを与えてくれる。つまり、「有機的体制」がはたらくことによって、そのもとで「ウサギ」を「検証実験」で見ることになる。ここでの「意識化」はどのように知覚変容にかかわり、消去過程に作用するのであろうか。今後、「意識化」との観点から構えの交替を検討する必要がある。

第6章 研究目的3の実験研究

認知活動（視知覚活動）における他者の介入（情報）による「固定された構え」の展開過程（発生・転換・崩壊）—欲求の「主観的意義」と「事態」の作用—

意識化させる「介入」による「固定された構え」の形成・転換・消去の展開過程について、「多義的な絵」の反応に対する「選択肢」を情報提供として介入する。

「他者の介入」ということは、対人関係を受け入れることと共に、介入内容としての「情報」を「固定された構え」の「固定化過程」に作用させることになるので、主体の「欲求」に関わる問題として、「事態の主観的意義」と「事態・対象」の作用から構えの形成を考察する。これらは認知（認識）の形成が基礎になっていると考えられるので、それらの反映が構えの発生と、その後の消去に現れるであろう。

1. 問題と目的

Uznadze(У з н а д з е)が創始し、ウズナーゼ学派が発展させてきた「構え理論」は、人間の本質に迫る諸問題を科学的に解明する途を開いてきたことに注目し、この理論の視点から研究を進めている。

通常的生活条件で、構えの最も特徴的な形となるのは、「分化した構え」であり、それは同時に、その「固定された形」である(Uznadze, У з н а д з е, 1961; 川口, 1983)。ここでの「分化的構え」あるいはその「固定」のされ方は、その人、個人の生き方とつながるものである。したがって、構えの強さやその崩壊過程のあり方は、生活活動全体にみられる質的側面（したがって、発達段階的側面でもあること）を示しているともいえる。例えば、概念形成にかかわる個々の認識能力の発達そのものが、そのまま真の発

達段階を示すのではなく、それぞれの認識徴標への構え方が、必要に応じて、自由自在に転換できるということが基本的なのである。こうした構えの転換可能性がそれらの「構えの強さ」や、その「崩壊のしかた」と相まって、真の発達段階のありかたが解明されることになると思われる。

これまで、認識の成立に対する、「認識の基準系」として、構えを捉え直すことが試みられている（千葉，1977；守屋，1971）。通常なされる構え実験は、固執性に関係するとみられる構え自体について、意識することのできないような感覚的・運動的構えの形成を通して、考察している。しかし、「認識の基準系」として構えを位置づけるとき、「予想」、「仮定」とよばれるものを「言語的・意識的構え」としてとりあげ、これが「無意識的・感覚的構え」と比較して、その形成、転換、崩壊の諸過程でどのような差異を示すかということが実際的な問題とされるのである。

2. 実験

この第6章での研究は、Uznadze が構えの実験法として使用してきた「固定構え法」を基に形成される「固定された構え」と、意識化のための介入を受けて形成される「固定された構え」とを比較・検討する。

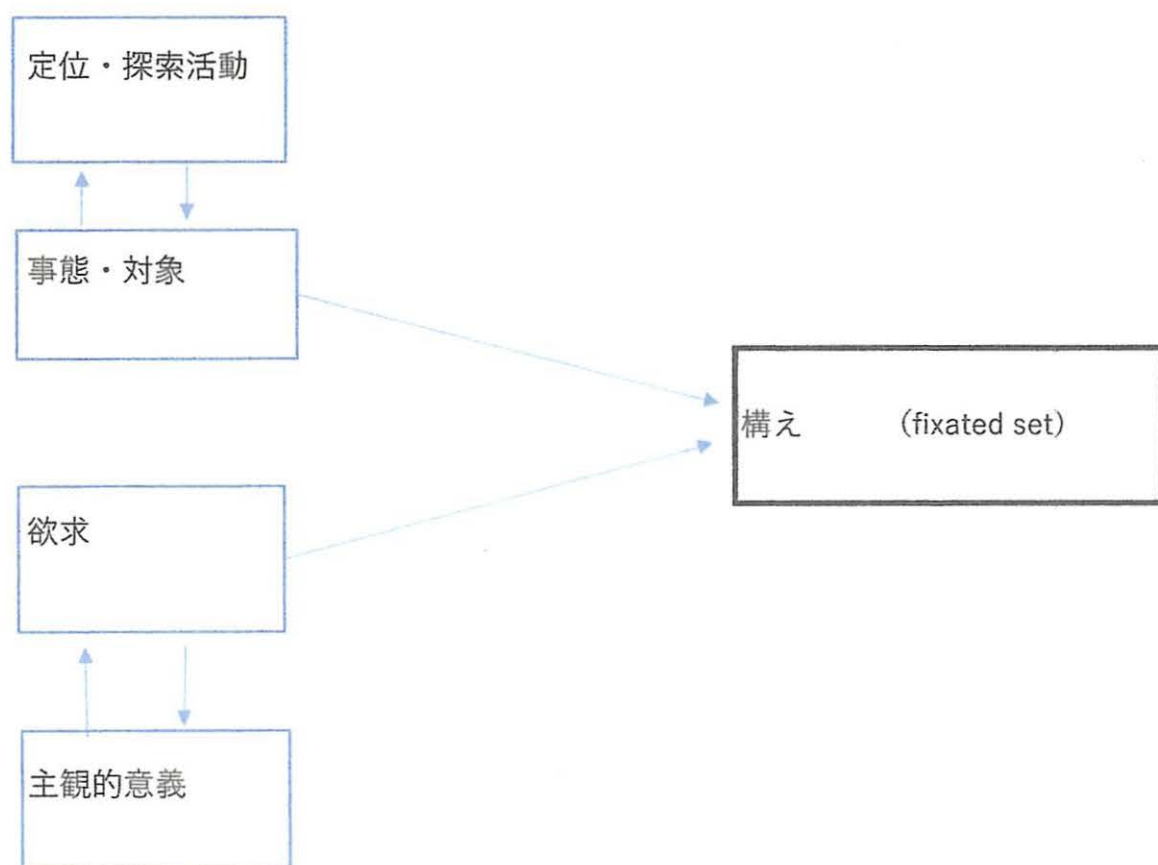
「固定構え法」とは、ある事態を繰り返して被験者に経験させて、特定の構えを固定し、その後、構えの特性を検査するべく設けた事態に被験者を直面させ、その際生じる反応を手がかりに、構えの分析を行なうのである。構え固定のための試行系列は「構え固定実験（set experiment）」、構え固定実験で固定した構えの検査試行系列は「検証実験（critical experiment）」と呼ばれる。「固定された構え」の特性（形成、崩壊、消去）を比較するこの研究では、「検証実験」の過程を「検証実験」と「消去試行」の二つに分離して調べるという方法を採用する。

「意識化」のために介入（介在）を受けるという状況は、その被

験者の生活経歴、対人関係、等々を含めた、言わば、その被験者の「精神発達」とどのような関わりがあるのだろうか。この研究では、精神発達の差異を考慮して、被験者として、健常児は小学校 1・2 年生および 5 年生、知的障害児は養護学校高等部生の参加・協力を得る。

【研究 11】では被験者として健常児を、【研究 12】では被験者として知的障害児を対象として実施された実験およびその結果である。

研究目的 3



概略説明図 6-1. 「研究目的 3」： 「介入による欲求（主観的意義を含む）」の「固定された構え形成への作用」の略図

第 1 節【研究 11】仮説 3，作業仮説 3-1, 3-2、3-3

実験 11，実験 12

I. 目的

健常児を被験者として、次のことを実験、検討する。

視知覚対象（刺激図形）として、曖昧な「多義的な絵」を呈示し、この絵の対象的内容について反応を求める。この反応は、その被験者にとって知覚しやすい（捉えやすい）方の知覚内容として反応される。この反応を受けて、実験者は、その被験者が刺激対象から捉えることができなかった別の対立する（対象的内容の）知覚内容の存在を、新たな情報として言語的に「意識化」させる介入（言葉かけ）を与えることによって、この意識化が、対象的内容を知覚する「固定された構え」の形成・転換・崩壊の諸過程に及ぼす影響を調べる。そこで、「構えの強さ」および「その崩壊・消去過程」のあらわれは、対象認知の徴標への「構えの（必要に応じての）転換」のあらわれとみなして、このことを発達段階との関係で検討・考察する。

これらのことは、「意識化」の介入（言葉かけ）を受けないで形成される「固定された構え」の諸過程と比較・検討される。

II. 方法

1. 対象（および実験場所）

実験に参加・協力いただいた被験者は、M 県内（Y 町、K 町）の小学校 1・2 年生 97 名（平均年齢 6 歳 11 ヶ月）、小学校 5 年生 66 名（平均年齢 10 歳 9 ヶ月）、総計 163 名。

実験は、当該小学校の特別教室で、個別に実施。

2. 期間

1990 年 6 月～1990 年 10 月

3. 手続き

《実験材料》

視知覚対象の刺激は、Katz の「多義的な絵」（ウサギ、カモなどに見える曖昧な絵で、その大きさは 120mm×175mm）を、厚紙台紙（170mm×270mm）に貼り付けたカード 1 枚（これを、カード・S とする）（図 6-1 参照）。

構えの「固定実験」に使用する「ウサギの絵」および「アヒルの絵」（注 1）（大きさは 115mm×150mm）を、厚紙台紙（170mm×270mm）に貼り付けたカード（これらをそれぞれカード・U，カード・A とする。）それぞれ 10 枚（図 6-2，図 6-3 参照）。

（注 1）多義的な絵カードを使用した実験（山下，1984）によれば、「カモ」という反応はほとんど見られず、多くの被験者は「アヒル」として視るので、この研究では、アヒル・ウサギの多義的な絵として研究を進めることにする。



図 6 - 1 多義的な絵 (カード・S)



図 6 - 2 「構えの固定実験」に使用するウサギの絵 (カード・U)



図 6 - 3 「構えの固定実験」に使用するアヒルの絵 (カード・A)

さらに、構えの「検証実験」後の「消去過程の判定尺度」で使用する5種類のカード（第5章で、その作成については述べている。一部繰り返して記述する）；

カード・A, カード・S, カード・Uの各々と同一のものとして描いた3種類のカード（これらはそれぞれ、カード・R1, カード・R3, カード・R5とする）および、カード・Aとカード・Sの中間、カード・Sとカード・Uの中間として描いたものの2種類のカード（それぞれ、カード・R2, カード・R4とする）。

合計5種類のカード、それぞれ各1枚（カード・R1, R2, R3, R4, R5で示す、これは、「アヒル」から「ウサギ」への移行過程を想定している）。

これらのカードの絵は、美術科専攻の大学生によって写真をもとに描き直されたもので、大きさは120mm×150mm。この各々の絵は、厚紙台紙（170mm×270mm）に貼り付けられたカードになり、「アヒル」の絵から順に「アヒル」と「多義的な絵」の中間の絵、「多義的な絵」の絵、「多義的な絵」と「ウサギ」の中間の絵、「ウサギ」の絵の順序で、カード・R1, ・R2, ・R3, ・R4, ・R5とする。

このカード・R1～・R5については、仙台市内の大学生192名を被験者として、各人に、カード・R1～・R5のいずれか一つのカードに対して『何が見えますか』と尋ね、反応を求める。その結果、カード・R1, ・R2, ・R3, ・R4, ・R5の絵を「ウサギ」に見えると反応した者は、それぞれ0, 15.8, 23.1, 71.8, 97.3%である。一方、それとは逆に、これらのカード・R1, ・R2, ・R3, ・R4, ・R5を「アヒル（カモまたは鳥類）」に見えると反応した者は、それぞれ、100, 84.2, 76.9, 28.2, 2.7%である（山下, 1984）。

したがって、カード・R1, ・R2, ・R3, ・R4, ・R5の順に、「アヒル」に見えやすい絵カードに、またカード・R5, ・R4, ・R3, ・R2, ・R1の順に、「ウサギ」に見えやすい絵カードにつくられていると考えられる。

これらの絵カードを、椅子に座っている被験者の机の上に示す呈示台（被験者と絵カードの距離は約 50cm 離れたところに、75° の角度をもつ傾きで呈示可能）1 台。

《実験手続き》

被験者を「実験群 11」（E11 群とする）と「実験群 12」（E12 とし、E11 の統制群になる）とに分ける。（それぞれの群への配属は、担任教師の援助を受けて、均等になるように配慮されている。性別にはこだわる課題でないとはいえ、それぞれの群は、男女が等しくなるようにする。）

「実験群 11」（E11 とする）

（i）ウォーミングアップ（緊張を和らげ、練習をする）のための絵カード 3 枚（さかな、ライオン、花の写真で、呈示するカードの大きさ、台紙に貼るなど、すべて実験用の絵カードと同様に作成したもの）を、次々に呈示台に示して『何に見えますか。見えるものを言ってください。』と反応を求める（注 2）。

（ii）引き続いて呈示 4 枚目のカードとして、多義的な絵の「カード・S」が呈示台に示される。これに対する被験者の反応が、例えば「アヒル（または鳥類）」であれば（注 3）、次のような介入（言葉かけ）が与えられる：

『先生には、ウサギに見えるけれど。どうですか。もう一度よく見てください』。

つまり、その被験者には見えなかった方（ここでは、「ウサギ」の方が新たな情報として）への対象内容の「意識化」を介入（言葉かけ）で行うことになる。

（iii）次に、「構えの固定実験」に移る。ウサギの絵カード・U、

10 枚を一枚ずつ呈示台に示し、『何が見えるか』尋ね、反応を求めながら次々と進む(時間は制限せず、被験者のペースで反応させる)。

「構えが固定された」ことの判断基準としては、10 試行のうち、最後の連続 7 試行に対して、「ウサギ」と反応することとする。なお、この「構え固定」の判断基準に達しない場合は、構え固定は不十分とみなして、後日、この基準に達するまで再試行する。

(iv) 「構えが固定された」と判断されると、直ちに、引き続いて 11 枚目のカード(カード・S)による、構えの「検証実験」に移る。この検証実験では、カード・S に対して『何が見えるか』と反応を求め、(上述の場合では)「ウサギ」と反応すれば、「固定された構え」形成による「知覚内容の変容」(最初に捉えた知覚内容から別の知覚内容への変容、つまり、「構えの形成」)と見做し、直ちに、構えの「消去試行」に移る。

(v) 消去試行では、(上述の例では)「ウサギ」の絵から、徐々に「アヒル」の絵へと捉えやすくなる順序、すなわちカード・R5, ・R4, ・R3, ・R2, ・R1 で呈示し、呈示毎に、『何に見えるか』と反応を求める。

もし、構えの検証実験(iv)で、(上述の例では)「アヒル(または鳥類)」と反応すれば、その被験者は「構えは形成されなかった」(知覚内容は変容しなかった)として、そこで実験を終了し、消去試行には進まない。なお、実験の進行経過については、実験の「流れ図」として図 6-4 に示したもので、参照していただきたい。

(注 2) 反応に躊躇することが窺えるとき、および不適切な反応のときは、助言を与えて指導してから、次に進ませる。

(注 3) もし、被験者の反応が、例えば「ウサギ」であれば、以下の

叙述で「ウサギ」を「アヒル」に、「アヒル」を「ウサギ」に読み替えていただきたい。なお、この場合、「消去試行」では「アヒル」の絵から「ウサギ」の絵への順序、すなわちカード・R1, ・R2, ・R3, ・R4, ・R5 の順で呈示される。

「実験群 12」(E12 とし、E11 の統制群とする)

(i) 実験群 11 と同様に、ウォーミングアップのための絵カード 3 枚を次々に呈示して、反応を求める。

(ii) 引き続いて多義的な絵カード・S に対する最初の反応を求めるが、実験群 11 とは異なり、何等の介入（言葉かけ）も与えない（その被験者に見えなかった方へ、情報としての対象内容の「意識化」は行わない）。

(iii) 引き続いて、実験群 11 と同様に、見えない方の対象内容への「構えの固定実験」、(iv)「検証実験」、(v)「消去試行」へと移る。

つまり、多義的な絵カード・S の反応に対して、「対象内容の意識化」の介入（言葉かけ）を与えないこと以外は、実験群 11 と全く同一の条件で行う（図 6-4 参照）。

Ⅲ. 結果

(1) 構え検証実験で示される「固定された構え」の形成

構えの検証実験で示された実験群 11 と実験群 12 (統制群) の構え形成者 (新しい知覚内容へ変容した者) は、小学校低学年生段階 (6・7 歳児) と小学校高学年生段階 (10・11 歳児) 別に、図 6-5 に示されている。

「意識化」のための介入 (言葉かけ) を受けて、「構えの固定実験」に移った実験群 11 は、実験群 12 (統制群) と比べれば、低学年生および高学年生の両段階において構え形成者の比率 (それぞれ、74.07% (40 人)、53.33% (16 人)) が高い (それぞれ、 $\chi^2 (1) = 19.80$, $p < 0.01$, $\chi^2 (1) = 3.51$, 有意差なし)。

また、図 6-5 から明らかなように、実験群 12 (統制群) では、低学年生と高学年生の両発達段階での構え形成者の比率 (それぞれ、29.79%, 30.55%) に、ほとんど差異がみられない。しかし、実験群 11 においては、低学年生 (74.07%) が高学年生 (53.33%) と比較して、構え形成者の比率が高い傾向を示している ($\chi^2 (1) = 3.73$, $0.05 < p < 0.10$)。

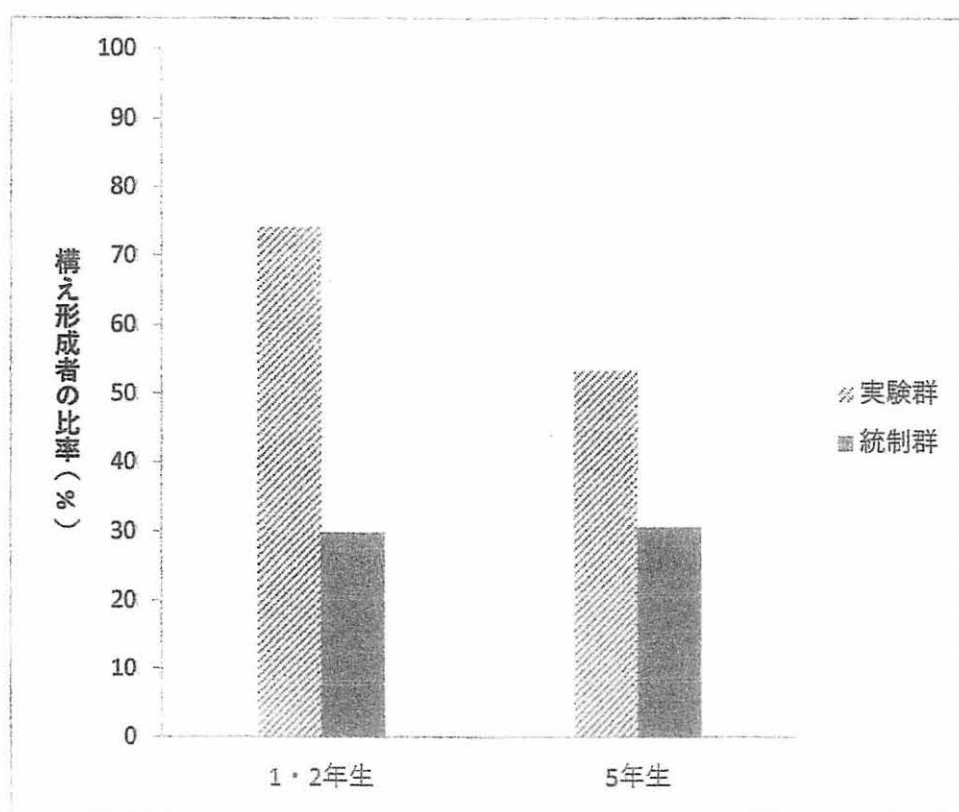


図 6 - 5 低学年生および高学年生における実験群、統制群別の「構え形成者」の比率

(2) 構えの「消去試行」における構え消去（崩壊）過程

構え固定実験で構えが形成され、新たな知覚内容（多義的な絵カード・S）で、既に被験者が捉えているもの（例えば、アヒル）とは異なるものの方（例えば、ウサギ）が惹き起こされた後、その構えはどのような消去、崩壊過程を経るのであろうか。

上述したように、カード・Sに対する最初の反応如何によって、消去試行では、カード・R1, ・R2, ・R3, ・R4, ・R5、またはカード・R5, ・R4, ・R3, ・R2, ・R1の順に呈示される（図6—4参照）。この呈示順にしたがって、消去・崩壊過程の段階を、Step I, II, III, IV, Vとし、この各 Step での反応によって、知覚内容が消去・崩壊される過程を調べる。

実験後、実験群 12（統制群）における構えの消去過程での実験結果が、図 6—6 に、それぞれ低学年生、高学年生段階別に示されている。ここでは、検証実験で既に消去している者（知覚内容の非変容者、つまり、「構えが形成されていない」とみなされる者）の段階を含めて、その検証実験試行に続く消去試行 Step I, II, III, IV, V、及び「消去しない」段階までの 7 段階過程で、消去者の累積値の変化状況を示したものである。つまり、その段階までの構えの消去・崩壊の加算数（累積数）の状況が比率で示される。

低学年生では、実験群 11、実験群 12（統制群）とも、Step III で消去する者が急増するという特徴はみられるが、この変化状況の傾向は、実験群 11 において、介入して、「意識化」させられて形成された「固定された構え」の方が、消去し難いのである。

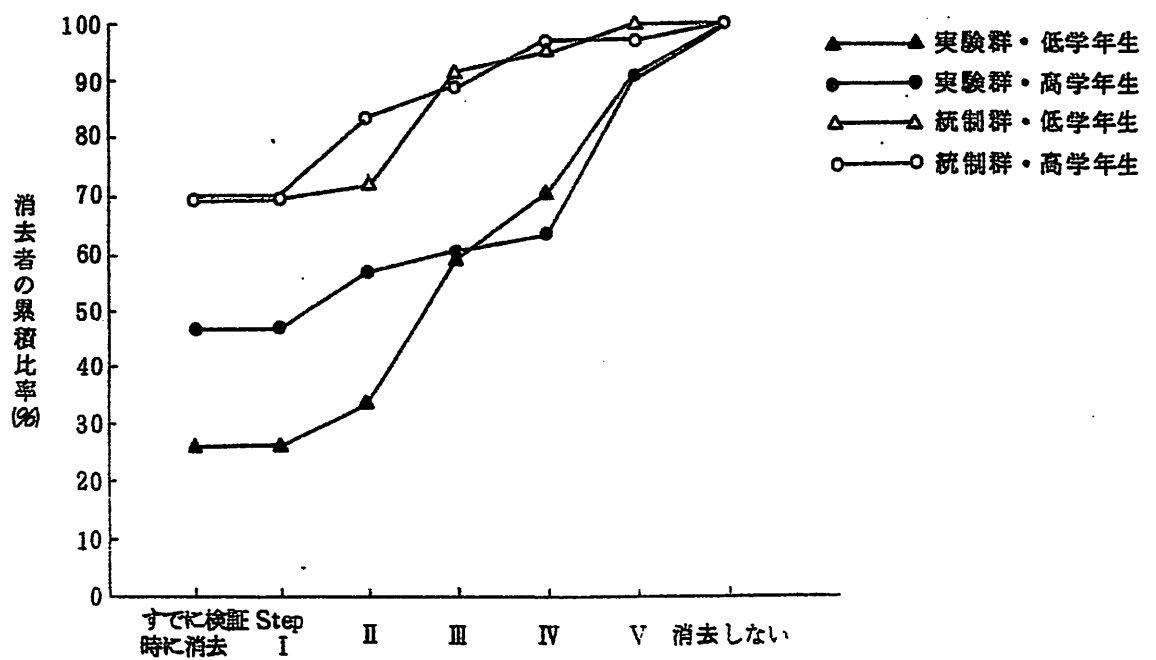


図 6 - 6 低学年生、高学年生における、実験群、統制群別の構えの消去過程

一方、高学年生になると、実験群 12（統制群）が、漸次、単調に増加していくのに対して、実験群 11 は Step V で急増する。これら両群の変化状況について、傾向分析すれば、両群間に差がみられる。

実験群 12（統制群）では、発達年齢段階間、つまり低学年生と高学年生との間に、稍（やや）傾向差がみられる。この傾向の差異は、Step III までの間で、より鮮明に示される（ $\chi^2(2) = 6.76, p < 0.05$ ）。

また、実験群 11 においては、Step III から以後の過程で有意な差異が示される（ $\chi^2(2) = 6.18, p < 0.05$ ）。低学年生は、Step III で消去者が急増し、その後は、ほとんど同じ増加量と増加傾向を示す。

実験群 12（統制群）では Step III で、低学年生および高学年生とも、約 90% の者が既に消去している。ところが、実験群 11 では、低学年生、高学年生とも、約 90% が消去するのは Step V であって、Step III ではまだ約 60% に留まっているのである。

要するに、実験群 11 では消去が遅れること、構えの崩壊が進行しないことを示している。さらに、実験群 11 では、消去が遅れるだけではなく、消去しない者が低学年生で 5 名、高学年生で 3 名存在する、これはそれぞれの被験者の約 10% にあたる。このことに関して、実験群 12（統制群）でみると、消去しない者は、高学年生でわずかに 1 名だけである。

（3）介入（言葉かけ）による知覚内容の「意識化」と「固定された構え」形成（知覚変容）、およびその構えの消去・崩壊過程

介入による「言葉かけ」にしたがって、知覚内容を確認し得た者（被験者が最初、絵カード・S で、例えば「ウサギ」をみた場合、『先生には「アヒル」に見えるけど、どうですか。もう一度よく見てください。』と言ったとき、「アヒル」をみることができた者）は、低学年生および高学年生で、それぞれ 61.1%、66.7% 存在する。この両者間に有意差はない。

では、この確認し得た者が、その後、変容者（構え形成させられ

た方、上述の例では、「アヒル」と、絵カード・Sで反応する者）となる比率をみれば、低学年生、高学年生それぞれ 78.8%、65.0%である。低学年生が高い比率を示しているが有意差はみられない。

一方、確認し得なかった（見えない）者で、その後、変容者となる比率は、低学年生 66.7%で、高学年生の 30.0%よりも高い。したがって、逆にみると、変容しない者となる比率は高学年生（70.0%）が低学年生（33.3%）より高い傾向にある。要するに、低学年生では、見える者、見えない者にかかわらず、その後、変容者となる比率が高い。ところが、高学年生では、見える者は変容者となる比率が高く、見えない者は非変容者となる比率が高い傾向を示している。

表 6 - 1 知覚内容の見た者（確認者）のその後の変容（構え形成）状況

	変容者	非変容者	人数 (N)
低学年生	78.8 (26)	21.2 (7)	33
高学年生	65.0 (13)	35.0 (7)	20

数字は%、（ ）内は人数を示す。

表 6 - 2 知覚内容の見えない者のその後の変容状況

	変容者	非変容者	人数 (N)
低学年生	66.7 (14)	33.3 (7)	21
高学年生	30.0 (3)	70.0 (7)	10

数字は%、（ ）内は人数を示す。

表 6 - 3 低学年生の確認者、非確認者別の、消去試行における Step
段階での消去者数

消去段階 Step	I	II	III	IV	V	消去なし	人数 (N)
確認者	0	4	10	6	8	5	31
非確認者	0	7	9	1	4	0	23

表 6 - 4 高学年生の確認者、非確認者別の、消去試行における Step
段階での消去者数

消去段階 Step	I	II	III	IV	V	消去なし	人数 (N)
確認者	0	6	4	1	7	2	20
非確認者	0	3	3	1	2	1	10

第 2 節【研究 12】仮説 3，作業仮説 3-3、3-4

実験 13、実験 14

I． 目的

ここでの研究目的は、被験者を知的障害児として、【研究 11】の健常児と同様の研究方法で、新たな情報として、「意識化」の介入（言葉かけ）を受けて、形成される「固定された構え」と、意識化の介入（言葉かけ）を受けないで形成される「固定された構え」、およびその後の消去・崩壊過程を比較し、検討・考察する。

II． 方法

1. 対象（および実験場所）

被験者は、M 県内の養護学校高等部（現在は、特別支援学校高等部）1，2，3 年生で、総計 64 名。実験群 13(E13 群) 32 名、実験群 14(E14 群で、E13 群の統制群となる) 29 名。(3 名、途中放棄)。実験場所は、当該校の特別教室を使用。個別に実験を実施。

被験者の精神発達についての状況は次の通りである：
鈴木ビネー式知能検査で、知能指数（IQ）は 31～69 の範囲で、平均すると約 45 である（別の知能検査を受けた生徒は、ここでは除かれている、しかし、上述した範囲内に相当する者と担任教師から伝えられる）。したがって、精神年齢（MA）は、平均すると約 7 歳 6 ヶ月である（MA の範囲は約 5 歳～9 歳であり、大半は 7 歳、8 歳である）。

実験で高等部の生徒に接してその様子を見ていると、身体的には（一部の生徒を除けば）健常児とそう変わらないものの、精神的に幼さが残り、身辺処理の行動面でも介助を必要とする生徒がいるなど、多様である。

2. 期間

1990 年 10 月～1991 年 2 月。1991 年 6 月～1992 年 7 月。

3. 手続き

《実験材料》

Katz の「ウサギ・カモ」の多義的な絵カード（図・S），ウサギの絵カード（図・U），アヒルの絵カード（図・A）と検証実験用絵カード（R1, ・R2, ・R3, ・R4, ・R5）。これらは全て、実験群 11 で使用したものと同一である。

《実験手続き》

【研究 11】と同様に、実験群 13 と実験群 14（実験群 13 の統制群）にわけらる。それぞれの実験群への振り分けは、担任教師の援助を受けて、均等に近づけるように試みる。

実験 13

I. 目的

【研究 11】の健常児と同様の研究方法で、新たな情報として、「意識化」の介入（言葉かけ）を受けて、形成される「固定された構え」と、およびその後の消去・崩壊過程を検討・考察する。

II. 方法

1. 対象（および実験場所）

被験者は、M 県内の養護学校高等部（現在は、特別支援学校高等部）1, 2, 3 年生で、総計 64 名。実験群 13（E13 群） 32 名、実験群 14（E14 群で、E13 群の統制群となる） 29 名。（3 名、途中放棄）。

実験場所は、当該校の特別教室を使用。個別に実験を実施。

2. 期間

1990年10月～1991年2月

3. 手続き

「実験群 13」(E13 とする)

【研究 11】の健常児と同様に、実施する。

(i) ウォーミングアップ(緊張を和らげ、練習をする)のための絵カード3枚(さかな、ライオン、花の写真で、呈示するカードの大きさ、台紙に貼るなど、すべて実験用の絵カードと同様に作成したもの)を、次々に呈示台に示して『何に見えますか。見えるものを教えてください。』と反応を求める。実験になれさせるために、当然、健常児に比べて時間は多く要する。

(ii) 引き続いて呈示4枚目のカードとして、多義的な絵の「カード・S」が呈示台に示される。これに対する被験者の反応が、例えば「アヒル(または鳥類)」であれば、次のような介入(言葉かけ)が与えられる:

『先生には、ウサギに見えるけれど。どうですか。もう一度よく見てください』。

つまり、その被験者には見えなかった方(ここでは、「ウサギ」の方が新たな情報として)への対象内容の「意識化」を介入(言葉かけ)で行うことになる。

(iii) 次に、「構えの固定実験」に移る。ウサギの絵カード・U、10枚を一枚ずつ呈示台に示し、『何が見えるか』尋ね、反応を求めながら次々と進む。時間は制限せず、被験者のペースで反応させる。

「構えが固定された」ことの判断基準としては、10 試行のうち、最後の連続 7 試行に対して、(上述の例では)「ウサギ」と反応することとする。なお、この「構え固定」の判断基準に達しない場合は、実験を終了する。

(iv)「構えが固定された」と判断されると、直ちに、引き続いて 11 枚目のカード(カード・S)による、構えの「検証実験」に移る。この検証実験では、カード・S に対して『何が見えるか』と反応を求め、(上述の場合では)「ウサギ」と反応すれば、「固定された構え」形成による「知覚内容の変容」(最初に捉えた知覚内容から別の知覚内容への変容、つまり、「構えの形成」と見做し、直ちに、構えの「消去試行」に移る。

(v) 消去試行では、(上述の例では)「ウサギ」の絵から、徐々に「アヒル」の絵へと捉えやすくなる順序、すなわちカード・R5, ・R4, ・R3, ・R2, ・R1 で呈示し、呈示毎に、『何に見えるか』と反応を求める。

健常児に比べれば、理解させるために、(i)～(v)すべての段階で、説明の時間、反復回数を多く必要とする。(図 6—4 参照)。

実験 14

I. 目的

【研究 11】の健常児と同様の研究方法で、新たな情報として、意識化の介入(言葉かけ)を受けないで形成される「固定された構え」、およびその後の消去・崩壊過程を検討・考察する。

Ⅱ． 方法

1. 対象（および実験場所）

被験者は、M 県内の養護学校高等部（現在は、特別支援学校高等部）1，2，3 年生で、総計 64 名。実験群 13 (E13 群) 32 名、実験群 14 (E14 群で、E13 群の統制群となる) 29 名。(3 名、途中放棄)。実験場所は、当該校の特別教室を使用。個別に実験を実施。

2. 期間

1990 年 10 月～1991 年 2 月。1991 年 6 月～1992 年 7 月。

3. 手続き

「実験群 14」(E14 として、実験群 13 の統制群とする)

(i) 実験群 13 と同様に、ウォーミングアップのための絵カード 3 枚を次々に呈示して、反応を求める。

(ii) 引き続いて多義的な絵カード・S に対する最初の反応を求めるが、実験群 13 とは異なり、何等の介入（言葉かけ）も与えない（その被験者に見えなかった方へ、情報としての対象内容の「意識化」は行わない）。

(iii) 引き続いて、実験群 13 と同様に、見えない方の対象内容への「構えの固定実験」、(iv)「検証実験」、(v)「消去試行」へと移る。

つまり、多義的な絵カード・S の反応に対して、「対象内容の意識化」の介入（言葉かけ）を与えないこと以外は、実験群 13 と全く同一の条件で行う。

Ⅲ. 結果

ここでは、知的障害児についての実験結果を述べるが、その結果を健常児の結果と比較することも行なう。

(1) 構えの検証実験における構え形成

多義的な「絵カード・S」への反応に対して、「意識化」のための介入を与える実験群 13 と、介入を与えない実験群 14（統制群）の「固定された構え」形成者の比率は、図 6-7 に示されている。実験群 13 で 37.50%（12 名）、実験群 14（統制群）で 53.33%（16 名）の構え形成者が存在するが、両群の間に有意差はない（ $\chi^2(1) = 1.91$, $p > .05$ ）。

(2) 構えの消去試行における「固定された構え」の消去・崩壊過程

実験群 13、実験群 14（統制群）における構えの消去・崩壊過程は、実験 I の健常児と同様の方法で反応を調べるのであるが、その結果は、図 6-8 に示されている。この消去・崩壊の傾向は、Step III までの間に多少の差異がみられるとはいえ、両群の間で有意差はない。

(3) 介入による知覚内容の「意識化」との関係における「固定された構え」形成（知覚内容の変容）およびその構えの消去・崩壊過程

介入に従って、知覚対象を確認し得たものは、53.3%（16 名）で、この確認し得た者がその後、構えの形成（知覚内容の変容）者となる比率は 62.5%（10 名）である。表 6-5 で明らかなように、知覚

内容を確認し得たかどうかの違いが、その後の知覚内容の変容者になるか否かに関係があることを示している ($\chi^2(1) = 5.36$, $p < 0.05$)。要するに、知覚内容を確認し得た者は、その後、変容できるし、確認できない者は変容し得ないのである。

(注 4) この実験群 13 の被験者 32 名のうち 2 名は、「確認」について判断しにくいので除外して、30 名で集計している。

表 6－5 知的障害児における知覚内容の確認者・非確認者とその後の変容・非変容

	変容者	非変容者	人数 (N)
知覚内容の確認者	62.5 (10)	37.5 (6)	16
知覚内容の非確認者	14.3 (2)	85.7 (12)	14

数字は%、() 内は人数を示す。

表 6－6 知的障害児の確認者、非確認者の消去過程における各 Step 段階での消去者数

消去段階 Step	I	II	III	IV	V	消去なし	人数 (N)
確認者	0	3	4	4	3	2	16
非確認者	0	6	6	2	0	0	14

第 3 節 【研究 11】、【研究 12】の実験結果

—実験結果の比較・検討—

ここでは、知的障害児についての実験結果を、健常児の結果と比較・検討することにする。

(1) 構えの検証実験における構え形成

多義的な「絵カード・S」への反応に対して、「意識化」のための介入を与える実験群 13 と、介入を与えない実験群 14（統制群）の「固定された構え」形成者の比率は、図 6-7 に示されている。実験群 13 で 37.50%（12 名）、実験群 14（統制群）で 53.33%（16 名）の構え形成者が存在するが、両群の間に有意差はみられない。

このことを、健常児と比較、検討してみる。

実験群 11 と実験群 13 において、健常児・低学年生と知的障害児との間には有意差がみられる（ $\chi^2(1) = 11.24, p < 0.01$ ）が、健常児・高学年生と知的障害児の間には差異はみられない。

一方、実験群 12（統制群）と実験群 14（統制群）においては、健常児・低学年生と知的障害児との間に、そしてまた、高学年生と知的障害児の間にも有意差を示す（それぞれ、 $\chi^2(1) = 4.84, p < 0.05$: $\chi^2(1) = 4.01, p < 0.05$ ）。

これらのことから、知的障害児は、健常児の低学年生、高学年生の構え形成の傾向とは異なる傾向を示している。健常児の低学年生、高学年生では、介入を与えて「意識化」を行うことによって、構え形成者の増大傾向がみられるのに対して、知的障害児の場合は、「意識化」させるための介入を行なっても、構え形成者の比率は低い、むしろ「意識化させない」実験群 14（統制群）の方が高い傾向を示すのである。知的障害児は、介入して「意識化」を与えることで、被験者に混乱が生じさせているのかもしれない。

要するに、図 6-7 で示されるように、介入して「意識化」を与

える実験群 11, 実験群 13 においては、健常児・低学年生、健常児・高学年生、知的障害児の順に、「構え形成者の比率%」は 74.07, 53.33, 37.50 と減少する傾向がみられる。逆に、「意識化を与えない」実験群 12 (統制群)、実験群 14 (統制群) では、これらの順に (健常児・低学年生、健常児・高学年生、知的障害児の順に)、「構え形成者の比率%」は 29.79, 30.56, 53.33 と増大する傾向となっている。

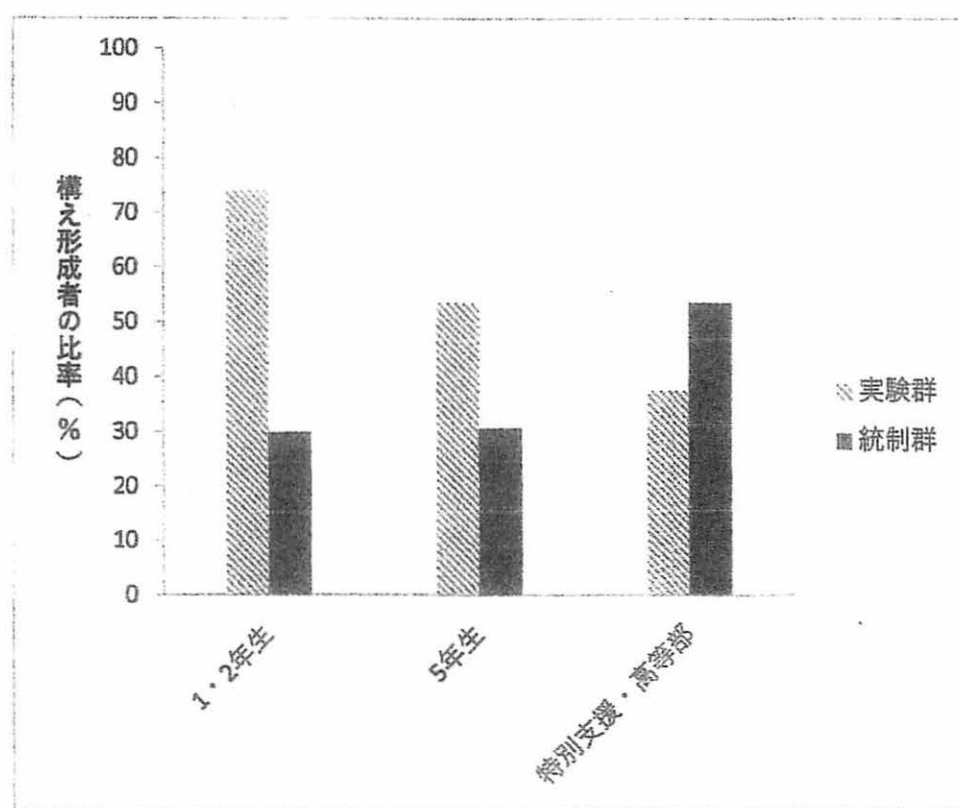


図 6 - 7 健常児、知的障害児における実験群 (E11, E13 群) と統制群、(E12, E14 群) の「構え形成者の比率 %」

(2) 構えの消去試行における「固定された構え」の消去・崩壊過程

【研究 12】の知的障害児における実験群 13、実験群 14(統制群)における構えの消去・崩壊過程は、【研究 11】の健常児における実験群 11、実験群 12(統制群)と同様の方法で反応を調べるのであるが、その結果は、図 6-8 に示されている。この消去・崩壊の傾向は、StepⅢまでの間に多少の差異がみられるとはいえ、両群の間で有意差はみられない。

では、これらの結果を健常児の低学年生、高学年生と比較、検討してみることにする。(図 6-9、 図 6-10 参照)

図 6-9、図 6-10 に示されているように、介入して「意識化」を与えられる実験群(E11, E13)では、知的障害児における構えの消去・崩壊の傾向は健常児の高学年生とほとんど差異がみられない。しかし、健常児の低学年生とは、有意差を示している($\chi^2(5) = 12.12, p < 0.05$)。

また、図 6-10 から明らかなように、知的障害児の実験群 14(統制群)は、健常児の低学年生と有意な差がみられる($\chi^2(5) = 14.23, p < 0.05$)。一方、健常児の高学年生とは、StepⅣから以後の後半の消去過程で、多少異なる傾向を示すとはいえ、全体の過程傾向としては差異がみられない。

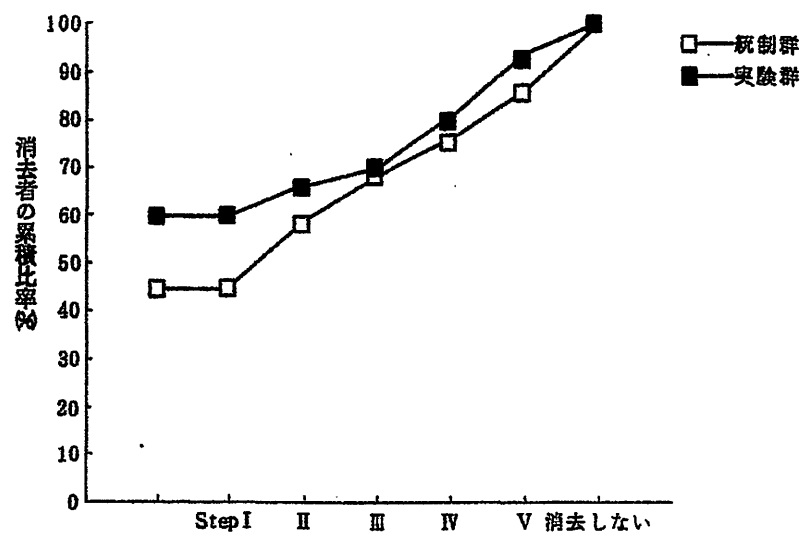


図 6 - 8 知的障害児における実験群、統制群の消去過程

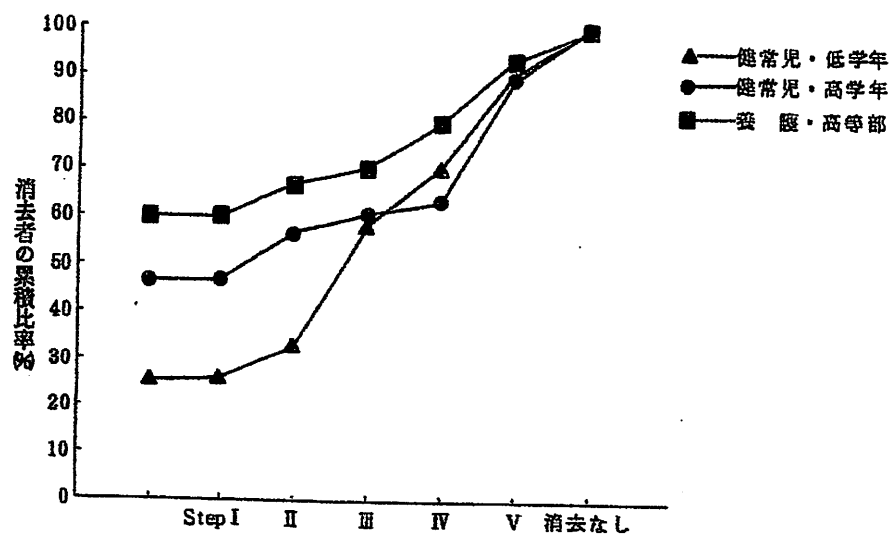


図 6 - 9 実験群における、知的障害児、健常児の消去過程

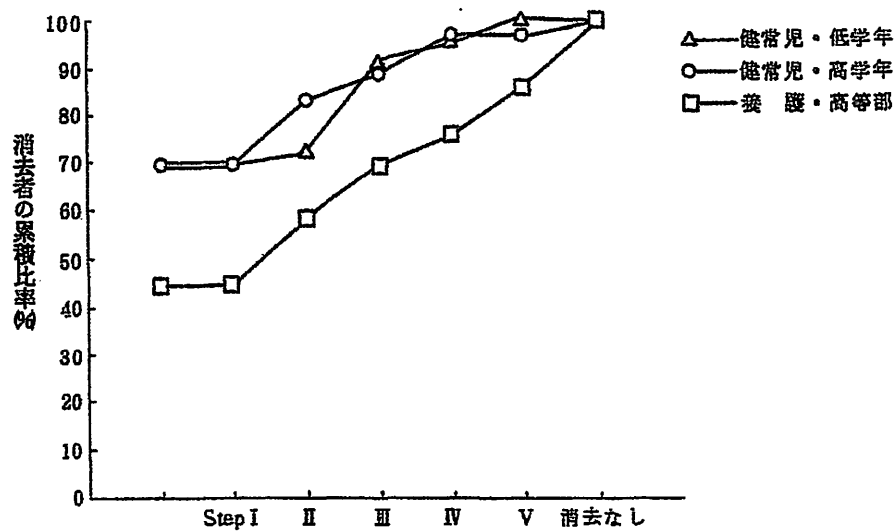


図 6 - 10 統制群における、知的障害児、健常児の消去過程

(3) 介入による知覚内容の「意識化」との関係における「固定された構え」形成（知覚内容の変容）およびその構えの消去・崩壊過程

介入に従って、知覚対象を確認し得たものは、53.3%（16名）で、この確認し得た者がその後、構えの形成（知覚内容の変容）者となる比率は62.5%（10名）である。表6-5で明らかのように、知覚内容を確認し得たかどうかの違いが、その後の知覚内容の変容者になるか否かに関係があることを示している。要するに、知覚内容を確認し得た者は、その後、変容できるし、確認できない者は変容し得ないのである。

（注4）この実験群の被験者32名のうち2名は、「確認」について不明で判断しにくいので30名で集計している。

さらに、知的障害児を健常児と比較、検討してみよう。

表6-6にみられるように、知覚内容確認者（「多義的な絵」に対する選択肢を情報として得る者）は、健常児の方が高い比率を示し、その後の変容者（構え形成者）も高い比率を示す、という傾向はみられるが有意差はない。

しかし、知覚内容の確認のできない者（非確認者）における健常児との比較（表6-7参照）では、低学年生との間に有意差を示す（ $\chi^2(1) = 9.29, p < 0.01$ ）。健常児・低学年生は、確認できなくても変容する者が多い（66.7%）のに対して、知的障害児は確認できなければほとんどの者が変容できない（14.7%）のである。なお、知的障害児と健常児・高学年生との間に、変容者となる差異はみられない。

次に、知的障害児における、確認者および非確認者の消去過程での崩壊の状況をみてみよう（表 6－8）。

明らかなように、非確認者は、早い段階 StepⅡ、Ⅲで消去する者が多いのであるが、確認者は StepⅣ、Ⅴの段階での消去もあり、消去しない者さえいる。また、健常児との比較では、高学年生よりも低学年生の傾向に近似している。低学年生では、確認者と非確認者の間で、消去傾向に違いがみられるが、知的障害児では有意差はみられない。

表 6 - 7 知的障害児および健常児別の実験群における知覚内容の
確認者とその後の変容者の比率

	知覚内容確認者	確認後の変容者	被験者数 (N)
健常児・低学年生	61.1% (33)	78.8% (26)	54
健常児・高学年生	66.7 (20)	65.0 (13)	30
特別支援高等部生	53.3 (16)	62.5 (10)	30

() 内の数字は人数を示す。

表 6 - 8 知的障害児および健常児別の実験群における知覚内容の
非確認者とその後の変容者の比率

	変容者	非変容者
健常児・低学年生	66.7% (14)	33.3% (7)
健常児・高学年生	30.0 (3)	70.0 (7)
特別支援後頭部生	14.3 (2)	85.7 (12)

() 内の数字は人数を示す。

【研究 11】、【研究 12】における実験結果から、次の点が明らかになる。

(1) 健常児では、「意識化」のための介入を受けて、「構えの固定実験」に移った者（実験群）は、「意識化」の介入なしに、直ちに「構えの固定実験」に移った者（統制群）と比較して、「固定された構え」が形成され易い。しかも、この構えが、低学年生の方が高学年生よりも、より形成され易いことが示される。

ところが、知的障害児（特別支援学校・高等部生）では、「意識化」させるための介入を行なっても、「固定された構え」は形成され難い。どちらかと言えば、「意識化」させない方（統制群）が固定された構えを形成し易いことを示している。

要するに、健常児の低・高学年生では、「意識化」の介入を導入する（介在させる）ことが「固定化された構え」の形成を促進させると考えられるが、知的障害児では促進よりも、むしろ逆に、被験者に妨害、混乱さえもたらすのではないだろうか。

(2) 次に、構えの固定実験で形成された構えの消去・崩壊過程についてとりあげる。

健常児において、「意識化」の介入を受けて「固定化された構え」は、「意識化」を受けないで「固定化された構え」と比較して、消去が遅れること、つまり、構えの崩壊がなかなか進行しないことのみならず、消去しない者さえ存在することが示される。一方、知的障害児では、「意識化」を受けたか否かによる「固定された構え」の消去過程に差異はみられないが、健常児、特に低学年生と比較すれば、「意識化」を受ける（実験群）、受けない（統制群）に関わらず差異がみられる。

(3) 最後に、介入を受けた知覚内容の「意識化」（見えること、新たな情報を確認できること）が、その後の「固定された構え」形

成の容易さ、消去過程にどのような影響をもたらすのかを考えてみる。研究方法のところで既述されたように、例えば、被験者が絵カード・S(多義的な絵)で、「ウサギが見える」と反応すれば、「先生には、アヒルが見えるけど、どうですか。もう一度よく見てください。」(注5)と介入する。

(注5) 実験の実施にあたって、被験者(生徒たち)には学校側から実験者である筆者は先生と紹介されているので、このように「先生」を使用している。

この介入による「意識化」で明らかになったことは、低学年生では確認し得た(みえた)者、確認し得ない(見えない)者に拘わらず、その後の「固定された構え」は形成され易い(つまり、変容し易い)。ところが、高学年生では確認し得た(見えた)者は「固定された構え」が形成され易く、確認し得ない(見えなかった)者は「固定された構え」が形成され難い、という傾向がみられる。知的障害児は、健常児・高学年生と近似している。

要するに、健常児・低学年生は確認できなくても変容できる(構えが形成できる)者が多いのに対して、知的障害児および健常児・高学年生では、確認できない(見えない)と、ほとんどの者が変容できないのである。

また、消去過程の状況についてみれば、確認できなかった者は早い段階で消去する者がほとんどであるが、確認し得た者は消去が遅れる。この傾向は、健常児、知的障害児ともにみられるのであるが、特に、健常児・低学年生、知的障害児に顕著である。

第4節 研究11, 12 (第6章のまとめと考察)

次のように結果を要約することができる。

健常児では、「意識化」の介入を受けて形成される「固定された構え」は、介入を受けずに形成される「固定された構え」に比べて、形成され易く、消去・崩壊も遅れる。精神遅滞児では、「意識化」を受けると「固定された構え」は形成され難くなる。

健常児の高学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し易い。また、低学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが。その構えは消去・崩壊し難い。(低学年生は、高学年生よりも強い構えが形成されていると推測される。)

「意識化」の介入を受けて「知覚対象内容」を確認できる者は消去・崩壊が遅れるが、確認できない者は消去・崩壊が早い。

これらの結果についての考察

1. 「構えの転換」という視点から考察を試みる。

「意識化」のための介入は、被験者が曖昧な刺激対象である「多義的な絵」に対して最初に形成する構え (S_1) を、別の新たな構え (S_2) に転換させる導入部 (介入) となっている。そして、それに引き続く、「構えの固定実験」で次々と呈示される刺激 (10枚、同一の絵カード) に対する構え (S_3, S_4, \dots, S_{12})、さらに、検証実験の直後の「消去試行」で呈示される刺激 (5枚の絵カード) に対する構え ($S_{13}, S_{14}, \dots, S_{17}$) が生起する。つまり、次々に構えが惹起している。そこで、知覚対象に対する適切な構えが惹起するためには、構えは次々に転換していくことになる。

ここでの実験結果にみれば、健常児・高学年生は構えの転換が最も良くなされていると考えられる (推察される)。そのために、「固定された構え」は形成され易かったし、「消去試行」では消去・崩壊もされ易かったのである。一方、健常児・低学年生では、「消去

試行」における構え (S_{13} , S_{14} , \dots , S_{17}) が知覚対象に適切な構えとなるのは、 S_{16} 、 S_{17} というように、構えの転換が遅れたのである。したがって、消去・崩壊し難いことになる。「意識化」の介入は「固定された構え」の形成をより強め、そのことが消去・崩壊を遅らせることになったのかもしれない。このことを裏付けるかのように、高学年生に比べて、低学年生では検証実験段階での消去者（弱い構えの形成者）は少ないのである。

Kounin (1941) が指摘するように、精神遅滞児は、構えの転換が起こり難いのである。MA で比較してみれば、本実験の精神遅滞児の MA で健常児に相当するのは低学年生であるが、この実験結果で見ると、(高学年生とは、) 構えの転換に違いがあると思われる。(精神遅滞児は、構えの転換が起こり難いのである。) このことが、(高学年生よりも)「固定された構え」の消去・崩壊の遅れとなるのかもしれない。

「固定された構え」の形成について、「意識化」としての介入が及ぼす影響は、健常児に比べ精神遅滞児では、非常に微妙かつ複雑であると思われるので、構えの転換という視点だけからは考察が困難と思われる。精神遅滞児における構え転換の起こり難さは、これまで「硬さ (rigidity)」(Zigler, E. et al., 1986 ; Kounin, 1941) および「移行性」(堅田、1968) の問題としてとりあげられてきていることに関連すると推察される。

2. 「意識化」への介入（言葉かけ）の及ぼす影響を分析するために、「判断を変えろということ」について述べる。

人はどのような場合に、自分の意見を変え易いか、また変え易くするものなのか。この問題は、一つには「暗示」の問題と関連して取り扱われる。各人は、暗示に関してさまざまな個人差があり、被暗示性というものはその人に独自のもの、その人のパーソナリティの重要な基本的特徴であると考えられて、「あの人は被暗示性が高いから他の人の意見をよく受け入れるのである」というような説明

がなされる。その被暗示性や「だまされやすさ」を測定するテストが考案され、実験的検討もなされる。しかし、これを支持する結果も少ない。したがって、ある意見や判断を、その人が受け入れ、その結果、その意見や判断に変化を惹起させるか否かは、むしろその人の、そのときの心理的環境如何に依ると考えられる。では、どのような場合に変化し易いのであろうか。

自分の考えていることが、他の多くの人々、あるいはその道の専門家の考えと異なると、よほどの確信がない限り、自分の考えに不安（混乱）を惹起させるものである。つまり、「威光暗示」で、このことに依り、意見や判断は変化することになる。たとえば、数枚の絵はがきのなかでどれが一番美しいかと問われるが、見たところどれも甲乙つけがたい場合を考えてみよう。ここで、もし「多くの人によって、この絵が美しいといわれた」と言うのと、このことを言わない場合に比べて、その絵はがきが選ばれる傾向が多くなるであろうと推察される。ここで重要なのは、その意見の出所である、その出所と問われている人（被験者）がどのような関係にあるか、が考察されなければならない。また、判断を求められていることの内容について、その人があまり確信をもてないことも重要である。

このように意見や判断の変化は、与えられた課題そのものの構造とともに、「情報を入れる人」と「受ける人」との関係、またその人の状態などに依存すると思われる。

本研究では、実験者（筆者）は「先生」という、被験者（生徒）に対しては「権威・威光のある」、しかも「おとな」というかたちで、被験者に係わるのである。このことは少なからず反応結果に作用していると思われる。ここでは、これ以上分析は進められない。しかし、Luchins（1945）による複雑な図形に関する実験がある。この研究の一部は、本研究の実験材料および「意識化」介入の手続きを再検討するのに多くの示唆を与えるものと思われる。カードに描かれた 12 枚の図形が実験材料である。カードは曖昧な「顔らしきもの」が描いてあるものから始まり、次第に顔らしきものが薄れ

て、徐々に「瓶」の形が現れ始め、12枚目のカードにははっきりした「瓶」のスケッチが描いてある。実験は、何枚目のカードまで「顔」をみて、何枚目のカードから「瓶」だけを見るようになるかを観察するものである。第1実験はコントロール実験で、おおよそ6枚目のカードで、「瓶」だけを認めている。第2実験は、本研究の被験者と同年齢の、子ども（11, 12 歳）であるが、被験者を装いながら「顔」だけしか見えないと判断を述べる「サクラ」と一緒に行なわれ、最後まで、この「サクラ」の判断が先行して述べられる。実験結果は、6枚目のカードに「瓶」と言ったのは40%足らずで、10枚目になってようやく70%を超える。逆に、終始「瓶」が見えるというと、「瓶」の見え方が早くなるのである。また、ちょっと見ただけでは見えないものが「見える」と言った場合には、この暗示にかかることはない。要するに、Luchins は、刺激が複雑でその構造がはっきりしていない場合には、容易に「暗示」にかかって、その判断を変え易いことを示唆している。

本実験で使用した実験材料は、Luchins の示唆を受ければ、暗示に掛かりやすいものかもしれない。したがって、この点を考慮すれば、固定された構えの形成、転換、消去・崩壊は、「意識化」のための介入をもちこむことに依る作用と、同時に「暗示」に依る作用をも受けたものとして考える必要があるのかもしれない。

人間が意見や判断を変え易くなる場合、二つ目として、次のことも考えられる。判断を求められた事柄について「分化した知識をもっていない」という場合であり、また、「情緒的に不安定でパーソナリティの構造が流動的になっている」ときである（詫摩, 1952）。刺激布置の不明瞭な漠としたものを呈示されると、一応の判断は為し得ても、それに自信がなく、他から手がかりが与えられると、受け入れ易くなるのではないかということである。とすれば、本研究の「意識化」のための介入のとき、「先生にはこういうものが見えるのだけれど、どうですか」と、被験者の反応を否定するかたちで、新しい知覚内容の構えを形成することになるので、「失敗して面白

くない」状態にあることも十分考えられる。したがって、「意識化」の介入は、構え形成の諸過程において不安・混乱をもたらしているのかもしれない。特に、被験者が精神遅滞児においては大いにあり得ることかもしれない。

第Ⅲ部 総合考察と展望

第7章 研究のまとめと仮説の検証

行動の固執性について、最初に関心が向いたのは Luchins の「水がめ問題」という構え研究に出会ったときである。同じ行動を繰り返すことで「rigidity(硬さ)」と判断される。それは「硬さ—柔軟さ」という区別、選別に至る。行動の固執性（固定性）は、人間の生活にとって積極的なはたらき（プラス）の側面があるが、同時に消極的なはたらき（マイナス）として機能する側面もある。

課題に取り組んでいる本人は、固執、固着しているわけではなく、固定した行動を繰り返しているだけである。しかし、第三者から見ると、この状況は固執性であり、抜け出せないでいる、と映る。

この「固定性」は、人間の認知活動において、しばしば見られることであり、困った問題として扱われることが多い。人間は、誰しも、取り組む課題次第で、この固定性に陥ることになるであろう。パーソナリティの問題として、硬い（rigidity）人間である、と扱うことは容易なことであるかもしれない。しかし、重要な問題の解決にはならないと思う。

要するに、固定性は人間の発達・教育的問題として、効果的なはたらき（＋、－の両面）にも重要性を含んでいると思える。

本研究では、活動・行動の固定性について消極的・否定的効果に重点をおいて、その固定性（固執性）を乗り越えることによる積極的な効果をもたらす発達・教育的問題として取り組んでいる。

第1章「構え」に関する従来研究では、固定された活動・行動の形成について「rigidity(硬さ)」研究の動向を総覧し、その活動・行動の発生準備性として「構え」の研究動向を概観する。その中から、研究法の確立した実験的方法を駆使する Luchins の研究と、ウズナーゼ学派の研究に絞り、固定された活動・行動の発生・転換の分析に適切な研究法を検討した。

固定性を、その発生から、その後の転換過程、さらに崩壊・消去過程へと分析し、考究するのに適切な研究法（実験法）として、ウ

ズナーゼ学派の手法を採る。

その後、ウズナーゼ学派による「構え理論」における研究法の「固定された構え」に対する批判的提案が、モスクワ学派の研究者たちによって提出される。これらの批判的箇所の検討として問題点 1, 2, 3 を設定し、その検討を試みる実験的研究が、本研究の中核となる

研究の目的と仮説については、第 2 章 研究の目的と仮説において、「研究目的 1」, 「研究目的 2」, 「研究目的 3」とそれに対応する「仮説 1」, 「仮説 2」, 「仮説 3」として整理している。

以下、研究の中核となる、第 3 章、第 4 章、第 5 章、第 6 章における、「Ⅰ. 研究の目的とまとめ」, 「Ⅱ. 仮説の検証」および「Ⅲ. 研究目的の結論」について述べる。

この研究は、すべて、固定される構えの前半部分「固定実験」に働きかけることによる「固定された構え」の形成と転換、消去に関する研究である。

第 1 節 「研究目的 1」のまとめと「仮説 1 の検証」

I. 研究目的 1 とまとめ

研究目的 1. 構え理論の「固定された構え」に対する批判 —「構えの一次性」の検討—

定位・探索活動が「一次的」に起こり、構えは「二次的」ではないかという批判的提案を検討するために、定位・探索活動が活発にはたらく条件で、実験を実施する。

構えの「固定実験」過程に重点を置いた実験法を試みる。固定対象は、単一のパラメーターである量的性格（大きさ比較など）で多く実験が試みられるが、本研究では、自然の知覚対象により近いものとして、「量的性格」（大きさ比較）と「質的性格」（意味・名称）の両面をもつ知覚対象を用いて、検証実験は「多義的な絵（カモ・ウサギ）」とする。

この第 3 章および第 4 章では、「固定された構え」の形成理論に対して、モスクワ学派から提出された「批判的提案」の一つ「構えの一次性」を検討する研究となる。提案によれば、「定位・探索活動」が一次的に起こり、構えは「二次的、副次的」に発生するのである。このことを確かめる実験研究を実施する。

実験では、「定位・探索活動」の作用を鮮明にするために、構えの「固定実験」過程で、呈示対象に注意を集中させる教示を与えることにする。呈示対象は、「量的性格」と「質的性格」を有するものである。

第 3 章では、

「質的性格（意味）」に注意を集中させる条件での実験計画：

研究 1, 研究 2, 研究 3, 研究 4 を設ける。

第 4 章では、

「量的性格（大きさ比較）」に注意を集中させる条件での実験計画：
研究 5，研究 6 を設ける。

いずれの条件で実施されても、

検証実験、およびその後の消去過程では「意味評価」および「大きさ評価」が検討され、定位・探索活動の作用を分析する。

第 3 章では、構えの「固定実験」過程で、タキストスコープで示される呈示対象の「質的性格（意味）」に注意を集中させる（写真が現れる毎に何であるかを言わせる）場合について、形成される構えを「検証実験」における「質的評価（意味評価）」と「量的評価（大きさ評価）」について調べる。また、形成された構えについて、その後の経過（消去過程）も検討する。

1. 実験結果のまとめ

（1）固定実験で「質的性格（意味）」に集中させたとき、検証実験と消去過程における「意味評価」の実験結果：

（i）実験結果によれば、検証実験における「意味評価」では、強い構え「同化錯覚」が生じている（表 3-1、E1、E2、E3、E4 参照）。このような同化錯覚は、構えの「固定実験」過程で「定位・探索活動」が活性化された結果であると推定することができる。（作業仮説 1-1 のとおり、成立）

（2）固定実験で「質的性格（意味）」に集中させたとき、検証実験と消去過程における「大きさ比較」の結果：

(i) しかも、「大きさ評価」で構えの形成（錯覚）が起こっている。構えの固定実験で被験者は比較される対象の「大きさ比較」には注意を向けず、その「大きさ」の差を意識しなかったと思われるけれども、彼ら被験者には固定された構えが形成され、それは検証実験で「同じ大きさ」の呈示対象が異なって知覚されるという錯覚（構えの発生）としてあらわれることになる（表 3-7 における、E1, E2 参照）。（作業仮説 1-2 のとおり成立）

(ii) さらに、構えを固定する要因（ファクター）としての量的性格（ここでは「大きさ」）の布置（位置）に関して、先行研究において予想される結果と同様に、左を大きくして呈示された固定実験群（E1, E3）は、右を大きくして呈示された固定実験群（E2, E4）よりも固定されやすく、消去しにくい構えの形成になっている。（作業仮説 1-3 のとおり成立）

第 4 章では、構えの「固定実験」過程で、タキストスコープで示される呈示対象の「量的性格（大きさ比較）」に注意を集中させる（写真が現れる毎にどちらが大きいかを言わせる）条件について、形成される構えを「検証実験」における「質的評価（意味評価）」と「量的評価（大きさ評価）」について調べる。また、形成された構えについて、検証実験後の経過（消去過程）も検討する。

実験結果によれば、第 4 章による、対象の「大きさ比較」に注意を向けさせ集中させる条件のもとで形成される「大きさ評価」の構え（錯覚）は、表 3-7 における、E5, E6, で示される。具体的にみてみよう。

(3) 固定実験で「大きさ比較」に集中させた条件のとき、検証実験と消去過程における「大きさ評価」の結果：

(i) 「大きさ比較」に注意を集中させた条件では、強く固定された構えが形成される。消去は緩慢である。(作業仮説 1-1 のとおり成立)

(ii) しかし、呈示対象が左を大きくして呈示される (E5) と、対比錯覚 (4 人)、同化錯覚 (0)、等しい (6 人) となる。その後の消去過程で変化なし。これに対して、右を大きくして呈示される (E6) 場合では、対比錯覚 (4 人)、同化錯覚 (0)、等しい (6 人) となり、左を大きくして呈示した場合 (E5) と同じであり、消去過程もほとんど差異はない (対比錯覚 2 人、同化錯覚 1 人、等しい知覚 7 人)。

要するに、「大きさ比較」に注意を集中させた場合、呈示対象の配置 (位置) の効果はみられない。(作業仮説 1-3 は成立しない)

このことは、定位・探索活動の作用として、「大きさ比較」へのはたらきが、位置の要因のはたらきを押さえることになるのであろう。「大きさ比較」への強い固定化によって、狭小化 (位置という要因にはたらかない) が起こっていることを示していると推測できる。

(4) 固定実験で「大きさ比較」に集中させた条件のとき、検証実験と消去過程における「意味評価」の結果：

(i) 量的性格 (「大きさ」) に集中させた場合、質的性格 (意味) は変容 (消去) が早い傾向となる。つまり、「意味」の知覚に注意を向けずに固定実験がなされたとき、検証実験における「意味」の知覚は「同化錯覚」となりやすいが、その後の消去過程における反応は多少変容しやすいことを示している (このことは、表 3-4、表 3-5 における、E5, E6 を E1, E2 と比較する)。(作業仮説 1-2 のとおり成立)

2. 結果の考察

第3章のE1群、E2群と比較対照するために、第4章のE5群、E6群を設けている。したがって、以下、第3章、第4章を合わせた結果の分析を試みる。

(i) 検証実験の『大きさ評価』(構えの形成)と、その後の消去過程の状況：

呈示対象の量的性格(大きさ比較)に注意を向けさせない状況で形成された「大きさ評価」における構え(錯覚)は、第3章の結果(E1, E2)で示されているが、第4章によるによる、呈示対象の量的性格(大きさ比較)に注意を向けさせる教示のもとで形成される「大きさ」評価の錯覚(表3-7における、E5, E6)と比べて(呈示の位置に関係なく、E1, E2を合わせたものと、E5, E6を合わせたものにおける比較では)、ほとんど差異はない。

具体的にみてみよう。

「量的性格(大きさ)」に、固定実験で集中させた条件(E5群, E6群)は、検証実験の「大きさ評価」において、対比錯覚(8人)、同化錯覚(0)、錯覚なし(12人)であり、その後の変容でも対比錯覚(6人)、同化錯覚(1)、錯覚なし(13人)である。構えは固定され、変容は起こりにくいといえる。

これに対して、固定実験で集中させていない(すなわち、副次的・二次的)条件(E1群, E2群)は、対比錯覚(10人)、同化錯覚(1人)、錯覚なし(9人)であり、その後の変容(消去)過程では対比錯覚(8人)、同化錯覚(0人)、錯覚なし(12人)である。集中させた場合と同じように、構えは形成(錯覚)しやすいが、その後、多少、変容し易い傾向にあるといえる。

要するに、「大きさ評価」では、固定実験で注意を集中させても、させなくても、検証実験では同じように錯覚(構え)が起こる。しか

し、その後の消去過程での変容は、多少、異なる傾向にある。定位・探索活動は、注意集中させるか否か、どちらの場合でも同じように作用して、構えの形成にはたらいっているが、その後の消去過程での反応からみると、固定された構えの「固定の強度差」があるのかもしれない。

集中させると強い構えの形成（作業仮説 1 のとおり成立）、集中させないと弱い構えの形成（作業仮説 2、明白に成立とはなっていない）となる。

（ii）検証実験の『意味評価』（構えの形成）とその後の消去過程の状況

「質的性格（意味）」の知覚を固定実験で意識させる条件では、検証実験での「意味評価」は「同化錯覚」となりやすく、また強く固定される（E1 群, E2 群）。（作業仮説 1-1, および作業仮説 1-4 の成立）

一方、量的性格（「大きさ」）に集中させた（E5 群, E6 群）条件では、「意味評価」は検証実験後の変容（消去）が早い傾向となる。

つまり、「意味」の知覚に注意を向けずに固定実験がなされたとき、検証実験における「意味評価」は「同化錯覚」となりやすいが、また、その後の反応は多少変容しやすい（このことは、表 3-4、表 3-5 の E5, E6, を E1, E2 と比較する）。（作業仮説 1-2 のとおり成立）

これらのことを、定位・探索活動のはたらきから考えてみる。これは、質的性格（意味）に集中させると、定位・探索活動（知覚活動）が集中的にはたらい、しっかりと強く固定された構えの形成になるので、消去過程でも消去しにくいのではないか。

一方、副次的・二次的の場合、弱めに固定された構えは、消去過

程で、新たに、定位・探索活動（知覚活動）がはたらいで、新しい構えに交替するのであろう。したがって、変容すると推察される。

定位・探索活動を作用させる（呈示対象に注意を集中させる）ことによって、より強い構えの形成になるのであろう。しかも、副次的・二次的においても構えを形成することは起こっているのかもしれない。

このことを、「質的性格（意味）」について、実験資料からみると次のようになる。

「質的性格（意味）」に、固定実験で集中させた場合（E1, E2）は、検証実験の「意味評価」において、同化錯覚が 20 人のうち 19 人で起こり、その後、19 人全員、変容（消去）は起こらない。これに対して、固定実験で集中させていない（すなわち、副次的・二次的）場合（E5, E6）は、検証実験における「意味評価」で、同化錯覚が 20 人のうち 17 人で、その他 3 人である。しかし、その後の変容（消去）過程では、8 人の変容者となる。集中させるのに比べて、副次的・二次的でも、固定しやすく、錯覚は起こるが、その後、変容し易いという構え（の弱さ）がみられる。

要するに、作業仮説 1-1 のとおり、「意味評価」は、固定実験で集中させると、強い固定になり、錯覚は生じ易いが変容（消去）はし難い。しかし、作業仮説 2 のとおり、副次的の場合は、弱い固定で錯覚は生じるが、変容（消去）は、し易いといえる。

このように見てくると、「固定された構え」は、提起された課題の無意識的（副次的・二次的）な諸条件——実験者から与えられる教示に反映されていない——の作用によっても形成されることを示している、と考えられる。しかも、これらの条件で形成される構えは、無意識的（副次的・二次的）であるけれども、構えの形成（錯覚）と、形成された構えの（多少）容易な消去を示している。特に、「意味評価」にこのことは現れている。

ということは、モスクワ学派の批判的指摘のことが、予想図（図

2-2)のように、「定位・探索活動」が「意味評価」において起こっている（「作用している」、「はたらいっている」）のではないかと推察される。

しかし、「大きさ評価」においては明白でない。

(iii)

では、固定された構え（「錯覚」）から「適切な知覚」への移行はどのように起こるのであろうか。

「質的性格（意味）」の知覚について考えてみることにする。検証実験およびその後の消去過程での一連の呈示期間に、被験者の知覚は前に呈示された絵（固定実験で呈示された写真）から遠ざかっていき、新しい絵（現実には、被験者に呈示されたもの）に漸次近づいていくことによって達せられるのであろう。被験者は、以前に、自分に示された絵から受けた印象の影響を緩慢に、そして漸次に克服していったかのように推断できる。検証実験で「感受」が示され、消去過程で「構えの克服」を試みていく経過として示しているのであろう。

というのは、適切な知覚の発生過程で次のことが観察されたからである。検証実験で、まだ新しい対象の適切な知覚に達していない被験者（ S_1 とする）が、古い絵の対象的内容をその新しい絵のなかに最早（もはや）みることができない瞬間がある。たとえば、「ウサギ」→「ウサギ」→「ウサギ？」→「トリ」→「トリ・ウサギ」。また、別の被験者（ S_2 とする）は、検証実験で古い絵にも新しい絵にも存在しないものをみている。たとえば、「ヤギ」→「？」……。被験者 S_1 , S_2 にみられるように、「不明瞭」な段階があり、それから、漸次、適切な知覚へ進むことを示している。

(iv)

次に、「錯覚」から「適切な知覚」の発生過程は、どのように説明（解釈・分析）できるのかを分析してみる。

エリアヴァ (Э л и а в а, 1961) は、Bruner のカテゴリー化では錯覚の発生についての説明は可能でも、その後の適切な知覚への移行は説明が困難であるとして、主体 (人間) の生活における各個々の瞬間における主体 (人間) そのものの mode として解釈される「ウスタノフカ: У с т а н о в к а」(構え) をもちだすのである。その説明によれば、「主体の具体的欲求が存在することによって発生」し、そして「それを満たす具体的な条件を反映させ」て、構えは、「主体と客観的世界の相互作用の各個々の場面での心的内容」となる。構えに基づいて、ある事態の具体的条件のなかで主体の欲求を満たす方向に向けられるという一定の性格をもつ活動が発生する。構えの役割は、まさに、与えられた客観的条件に応じて、活動に方向を与えることになる。

では、本研究で行なった実験にあてはめると、どのようなものであろうか。

ある知覚内容を有する絵 (たとえば、「ウサギ」) が呈示される際、「示されるものを正しく知覚しよう」という意向が (教示によって) 引き起こされていれば、つまり、定位・探索活動が引き起こされていれば、「ウサギ」の像をみる準備状態をつくりだす。ここで、(主体である) 被験者の心的活動が、ある客観的実在 — ウサギの像 — の方向づけに動員される。この準備の状態、事物の客観的実在の方向に心的活動を動員することは、ある具体的活動の構え (ウスタノフカ: У с т а н о в к а) である。この場合では、ウサギ像を知覚する構えである。(構えの固定実験で) 多数回、対象呈示される結果、この構えは固定し、検証実験で、別の内容をもつ絵「ウサギ・カモの多義絵」が、主体である被験者の前に呈示されたときでも、それ以前にみた対象 (ウサギ) に対応する構え状態のなかで、この新しい対象「ウサギ・カモの絵」に出会うことになる。そこで、新しい対象「ウサギ・カモの絵」は、以前の対象の知覚のもとで形成された構えに同化する。しかし、この固定された構えは、

新しい対象の刺激作用のもとで変化をうける。実験のある段階で「不明瞭な」ときは、固定された構えはほとんど消去したが、新しい適切な構えはまだ形成されていないと推察することもできる。こういう状態のなかで被験者は判断を決めかねる（わからない！）。そして、知覚する主体の「固定された構え」と「知覚すべき対象」との間での相互作用の過程で適切な知覚が発生する。

つまり、この過程のなかで、主体（被験者）のもとにある構えの再編——固定されたものから、事物の客観的内容に対応するものへの移動——が起こる。そこには、定位・探索活動のはたらきに基づいて、新しい構えが形成されていることを示しているのであろう。

（v）

さて、このエリアヴァ（Э л и а в а）の説明する構え（その形成過程）とは違って、この研究における実験では、「知覚しよう」という意図が直接与えられないで、注意が周辺的に与えられる教示の場合であっても固定された構えは形成されたのであるが、これはどのように考えたらよいのか。

一つは、このように注意の周辺の条件のなかでも構えが形成される。すなわち、注意が「質的性格」（「意味」的なもの）に向けられているときの「量的性格」（「大きさ」の評価）でも、また、注意が「量的性格」に向けられているときの「質的性格」でも、固定された構えがあらわれる。しかし、その後、「意味的な」知覚の方がより変容しやすい、つまり、消去されやすい。これは、固定実験のとき、質的性格に注意を集中するときの「大きさ」評価の固定と、量的性格に注意を集中するときの「意味的な」知覚の固定との違いであると思われる。固定実験で、量的性格（「大きさ」の評価）に注意を集中しているときには、最初は「意味」の知覚（たとえば、ウサギだな）に被験者が気づいても、その後は注意しなくなると、構えの固定は動揺するかもしれない（弱い構えの形成となる）。したが

って、その結果、検証実験後でも変容し易くなる（新たな構えの発生を起こす）のではないかと推察される。

さらに、もう一つ考えられることは、固定実験で教示を与える場合、実験者の側では、注意を集中させていると考えていても、被験者の側では質的性格、量的性格の双方に気づかないわけではない（その注意集中の強弱は当然あるとしても）ので、明確な統制（教示の差別化）なしに実験を実施されたことによって得られた実験結果であるとも考えられる。つまり、たとえば、実験の実施では、「意味的な」知覚に注意を集中させないで（無意識的に）固定させようとしても、実は、エリアヴァの言うように、「示されたものを正しく知覚（意味知覚を含めて）しよう」という意図が、被験者のもとで生じていたとも推察できる。実際、各被験者たちに、実験終了後、直ちに報告を求めたとき、「ウサギであることはわかっていたが、大きさだけ尋ねていたので、大きさだけに注意していました。」という返答が多数みられたことを考慮すれば、このような推察の可能性を考えてよいのかもしれない。また、固定実験で、質的性格を尋ねているときにも、「親子のウサギ」とか、「二匹のウサギ」、「大小のウサギ」のように、明らかに「大きさ」の評価を意識した報告があることを考えれば問題がないことでもないと思われる。

（vi）

最後に、検証実験に使用した「多義的な絵」（ウサギ・カモ）と構えの消去過程について触れておきたい。この実験での「多義的な絵」は、エリアヴァ（Э л и а в а, 1961）の使用した実験材料とは異なるものである。

エリアヴァは、質的性格をもつものについても「固定された構え」が形成されることを検証するために、固定実験では「帆船」の絵を呈示して、検証実験では「ハスの花」を与えている。そして、構えの消去では誤った知覚（錯覚）から正しい・適切な知覚になっていくこと（ハスの花を帆船と誤ったことから、ハスの花をハスの花と

みるようになること）である、と考えている。

これに反して、本研究で行なった実験では、活動（定位・探索活動）の作用、はたらきが加わることによって固定された構えから脱出できるのではないかと考えて、検証実験では「多義的な絵」を用いている。つまり、活動（定位・探索活動）、この場合は視覚的活動（右向きにみると「ウサギ」、左向きにみると「カモ」というように捉える活動）が生ずれば、固定された構えから抜け出す（別の構えに移る）ことになる。その消去過程の経過をみるためには、この「多義的な絵」は脱出を判定できるたいへん好都合な実験材料であると思われる。

そして、実験結果が示すように、数は少ないが、その脱出の兆しが見られるのである。しかし、この研究では、消去過程を 5 回呈示でうちきり（注 1）、その消去過程を十分に追跡するだけの（検証実験後の）呈示回数を設定できなかったことは残念であり、また実験計画としても反省している。

実験計画の不備に対する反省を踏まえて、検証実験後の消去過程に対する「判定基準尺度」の作成を試みている。以後の研究で使用する。

（vii）

これまで述べてきたことから、定位・探索活動が「一次的」に起こり、「二次的、副次的」に構えが形成されるということは、何回も繰り返す呈示の過程で形成される「固定された構え」の「固定実験」の部分では、推断するしか捉えられないが、「検証実験」で起こる錯覚（構えの発生）、および、その後の消去過程の分析から確認する手がかりがあることを、特に「意味評価」は示しているのかもしれない。

（注 1）特別な被験者たちについては、その後も呈示を続けて 10 回呈示を行なったこともある。しかし実験結果として示したものは、第 1 回 ～ 第 5 回に関するものである。

Ⅱ. 「仮説 1」の検証

仮説 1 を検証するために、作業仮説を検証することから始める。

仮説 1

「固定された構え」形成における前半の「固定実験」で、知覚対象に注意を集中させる条件のもとで形成される構えの発生と、その後の構えの転換過程を分析すれば、「事態・対象」に作用する「定位・探索活動」のはたらきが構えの固定を強め、その後の消去過程でも、消去は緩慢になるであろう。

作業仮説 1-1

定位・探索活動が強くはたらくように、固定実験で知覚対象（量的性格（大きさ比較）あるいは質的性格（意味・名称）のいずれか）に注意を集中させる条件では、強固な・固定された構えが形成されるので、検証実験後の消去過程でも消去が緩慢になる、または消去しないであろう。

↓

〈作業仮説 1-1 の検証〉

この作業仮説に対して、実験結果より、「大きさ比較」、「意味評価」とも、作業仮説どおり、強固な・固定された構えが形成される。また、検証実験後の消去過程でも消去が緩慢になることを示している。

作業仮説 1-2

一方、注意がその知覚対象（量的性格・大きさ比較、あるいは質的性格・意味・名称）に注意の少ない、あるいは注意を向けていない条件では、定位・探索活動がその対象に充分はたらかない、あるいは少ししか作用しないので、弱い・固定された構えとなり、検証実験後の消去過程は早いであろう。

↓

〈作業仮説 1-2 の検証〉

この作業仮説に対して、実験結果が示すように、「大きさ比較」は注意を集中させたときと同様に、構えは形成されるが、消去は少しだけ早い、しかし、ほとんど差異はない。一方、「意味評価」では、弱い構えの形成と消去の早さが示される。

作業仮説 1-3

知覚対象は、量的性格（大きさ比較）では大・小二つの対象呈示で配置するので、配置の位置効果が現れるとすれば、左を大にしたときに検証実験で構えの形成（対比錯覚）が、右を大にしたときより起こりやすいであろう。（先行研究からの予想）。

↓

〈作業仮説 1-3 の検証〉

この作業仮説に対して、集中しない条件では、呈示対象を左に大きくしたときに構えが顕著にあらわれ、先行研究の予想どおりである。

しかし、集中させた条件では、その効果はあらわれない。つまり、左、右とも、構えの形成も、消去も同じである。したがって、「大きさ比較」に注意を集中させると、配置・位置の効果は見られないのである。

作業仮説 1-4

知覚対象が質的性格（意味・名称）では、検証実験で構えの形成（同化錯覚）となるであろう。定位・探索活動が活性的に構えの形成に作用するのは、注意を集中させる条件で、より一層、起こりやすいであろう。

↓

〈作業仮説 1-4 の検証〉

この作業仮説に対して、実験結果によれば、注意を集中させた条

件では、作業仮説どおり、強固な構えが形成される。しかし、集中させない条件では、構えが形成されるが、弱い構えで、消去過程で消去が早まる傾向にある。この消去過程で「定位・探索活動」が機能したのであろう。

以上の作業仮説の検証結果を経て「仮説 1」を検証する。

仮説 1 :

「固定された構え」形成における前半の「固定実験」で、知覚対象に注意を集中させる条件のもとで形成される構えの発生と、その後の構えの転換過程を分析すれば、「事態・対象」に作用する「定位・探索活動」のはたらきが構えの固定を強め、その後の消去過程でも、消去は緩慢になるであろう。

↓

〈仮説 1 の検証〉

以上の作業仮説の検証から、仮説 1 の検証を試みる。

これまで述べてきたことから、定位・探索活動が「一次的」に起こり、「二次的、副次的」に構えが形成されるということは、何回も繰り返す呈示のなかで形成される「固定された構え」の「固定実験」の部分では推断するしか捉えられないが、「検証実験」で起こる錯覚（構えの発生）、および、その後の消去過程の分析から確認する手がかりがあることを、特に、質的性格の「意味評価」は示しているのかもしれない。

Ⅲ. 「研究目的 1」の結論

(1) 定位・探索活動が強くはたらくように、固定実験で知覚対象（量的性格（大きさ比較）あるいは質的性格（意味・名称）のいずれか）に注意を集中させる条件では、強固な・固定された構えが形成されるので、検証実験後の消去過程でも消去が緩慢になる。実験結果より、「大きさ比較」、「意味評価」とも、強固な・固定された構えが形成される。また、検証実験後の消去過程でも消去が緩慢になることを示している。

(2) 一方、注意がその知覚対象（量的性格・大きさ比較、あるいは質的性格・意味・名称）に注意の少ない、あるいは注意を向けていない条件では、実験結果が示すように、「大きさ比較」は注意を集中させたときと同様に、構えは形成されるが、消去は少しだけ早い、しかし、ほとんど差異はない。一方、「意味評価」では、弱い・固定された構えの形成と消去の早さが示される。

(3) 知覚対象は、量的性格（大きさ比較）では大・小二つの対象呈示で配置するので、配置の位置効果をみると、集中しない条件では、呈示対象を左に大きくしたときに右を大にしたときより構えが顕著にあらわれる。（先行研究の予想どおりである。）

しかし、集中させた条件では、その効果はあらわれない。つまり、左、右とも、構えの形成も、消去も同じである。したがって、「大きさ比較」に注意を集中させると、配置・位置の効果は見られないのである。

(4) 知覚対象が質的性格（意味・名称）では、検証実験で構えの形成（同化錯覚）となる。

実験結果によれば、注意を集中させた条件では、強固な構えが形成される。定位・探索活動が活性的に構えの形成に作用するのは、

注意を集中させる条件で、より一層、起こりやすいであろう。しかし、集中させない条件では、弱い・構えが形成されるが、消去過程で消去が早まる傾向にある。この消去過程で、新たに、「定位・探索活動」が機能したのである。

図示（予想図， 図 2-2 参照）されたことについての結論である。

第2節 「研究目的2」のまとめと「仮説2」の検証

1. 研究目的2とまとめ

研究目的2は次のとおりである。

研究目的2. 構え理論の「固定された構え」に対する批判
—「構えの人格性（主観性・欲求）」の検討—

研究目的2について、つぎの研究目的(1)、(2)に沿って、実験結果および考察をまとめる。

研究目的(1)

強く動機づけられた欲求は、対象の知覚にどのように作用し、知覚内容にどのような変容をもたらすのか。

チハルチシュヴィリ（Ч х а р т и ш в и л и, Ш. Н., 1966; 1971）による研究の一部分で検討されているとはいえ、どのような知覚内容の状態から知覚内容のどんな状態に変容させることができるのか。この変容のために作用する欲求のはたらきについては依然として不明である。

つまり、ここでは、「知覚の変容」という質的側面の変容に対する「欲求の作用」を実験的に検討する。この実験的検討を通して、ウズナーゼ学派の視点から、「一次的構え(primary set : П е р в и ч н а я у с т а н о в к а)」という概念を実験により考究する。

チハルチシュヴィリの実験では検討されていない「消去過程」について新たに検討事項に加える。

研究目的（2）

「一次的構え（primary set：Первичная установка）」と「固定された構え（fixated set：Фиксированная установка）」によって形成される、それぞれの知覚内容および消去過程には、どのような差異がみられるのか、比較検討する。

このことから、研究目的（1）の考究をさらに一層深化されることの補充としたい。

1. 実験結果および考察

実験結果（1）

動機づけられた「欲求」が知覚変容（構えの形成）に及ぼす作用は、幼児（4歳児、5歳児）の実験でも【研究8】から明白に示される。このことは、【研究8】の補充実験として実施された【研究10】の結果と関連させてみれば、幼児（4、5歳児）、児童（小学5年生）で大きく変化していないことを示している（約40～50%の変容者、すなわち構え形成者である）。（作業仮説2-1について）

実験結果（1）の考察

このことを、チハルチシュヴィリ（Чхартушвили, 1971）の先行実験結果と比較すれば、知覚変容者（構えの形成者）の比率が低い。しかし、チハルチシュヴィリの場合、実験手続きからして本実験とは異なる。たとえば、その被験者が「ウサギ」として本来「知覚していた」かもしれないのに、さらに動機づけた欲求で、「ウサギ」にさせるように向かわせている場合も含まれている可能性を含む数字である。もちろん、チハルチシュヴィリの研究は、本研究の実験とも異なる点が多い。高年齢の児童、青年を被験者としている。欲求の与え方が具体性をもっている。多義的な絵が異なるなど。したがって、単純に比較することはできない。本研究の実験で得ら

れた結果からすれば、ある条件下において強く動機づけられた欲求は知覚の対象内容に作用し、その欲求を充足するために欠くことのできない事態の方向に知覚を変容させることもできるということを示している。

本研究の被験児たちは、言語的に未発達の幼児（4歳児）を含めているため、言語的反応を求めるこの実験手続きでは、反応が多種多様になる虞（おそれ）は実験を実施する以前から予想している。そこで、各実験では「基準反応」を調べたことは、その後の知覚変容を明らかにする上で、大いに意義のあることになると思う。

しかし、一度見たことがある（たとえ一度でも）という経験が、1週間後の2回目以後の反応に影響を与えていることも十分予想される。だが、一週間という間隔期間を経て後に、2回目の反応を対照群で見る限り、知覚変容はほとんどみられない（31名のうち2名のみ変容）。したがって、何らの条件も与えない限り、2回目の知覚変容はほとんど起こっていないと考えてよいのかもしれない。

つまり、対照群（E8群）で、被験児は第一回反応に際して「見る」ことのできなかつたものを、第二回反応に際して「見る」ことはほとんどの被験児ができなかつたのである。

したがって、【研究8】の実験群（E7群）では、この状態に「ごほうび（賞品）をいただきたい」という欲求が結びついたとき、その欲求充足の方向に知覚が変容される（構えが形成される）と推察できる。

一方、「知覚変容しない」被験児は、その欲求が知覚の対象内容を規定しないのであるから、それ以前と同じように見つづけるのである。被験児が、多義的な絵（この場合、「ウサギ・カモ」あるいは「ウサギ・アヒル」）に描かれている一つの対象（たとえば、「アヒル」）を知覚した後は、もしそれ以外の対象内容（たとえば、「ウサギ」）が描かれていることに注目・注視しなかつた、また、特にそれを探索することもしなかつたならば、その第二の対象内容（ここでは「ウサギ」）は、もはや知覚されないことになるであろう。

つまり、知覚活動がなされなかったと見るべきであろう。この場合、視知覚活動（絵のなかの対象を右向きに見ると「ウサギ」、左向きに見ると「アヒル」）は、アヒルの「嘴（くちばし）」をウサギの「耳」に、アヒルの「頭の先」をウサギの「口」というように移す（変化させる）ことである。

知覚変容者（構えの形成者）は「欲求」のはたらきかけのもとで、このことを可能にすると推測できる。「欲求が存在する」、このことのために、環境（知覚対象）から、具体的内容そのものが抜き出され、知覚されるのかもしれない。

チハルチシュヴィリ（Ч х а р т и ш в и л и, 1966）は、知覚のなかで客観的に与えられる量的関係「二つの等しい円」を欲求が変容させることを示したのであるが、この結果にもとづいて次のように述べている。この「欲求の作用」は、欲求と（被験者によって知覚される）事態的对象が直接出会う、そのときに、一次的構え（П е р в и ч н а я у с т а н о в к а）の統一的（ダイナミックな）全体的な構造のなかで生じる、と。ウズナーゼの構え理論の観点からすれば、行動が行動として現れるまでは、構え — 欲求と事態にもとづいて発生する統一的構造をもっている — という形で与えられている、のである。知覚活動は、この構えの統一的構造の特殊性によって決定される部分もあると思われる。

この【研究8】で検討した「知覚変容への欲求の作用」は、チハルチシュヴィリの示唆にもみられるように、欲求が知覚に直接的ではなくて、構え（一次的構え）を介して作用している、という視点から説明することも可能である。欲求と事態が結びついて、構えは、その作用の可能性を欲求から受けて、その作用を知覚に及ぼすことになる。したがって、瞬間的に起こる一次的構え（П е р в и ч н а я у с т а н о в к а）そのものが知覚にとって重要なことになる。

実験結果（2）

「固定された構え」の研究によれば、知覚対象の量的性格に関する構えは、検証実験では「対比錯覚」を生じ易いが、本研究の知覚対象である質的性格に関する構えでは「同化錯覚」が生じ易いことを示している。つまり、質的側面に関しては、構えの「固定実験」で知覚したものと同じ知覚内容の方向に「検証実験」は向かわせるのである。（作業仮説 2-2）

実験結果（2）の考察

【研究 8】で明らかになったように、強く動機づけられた欲求を与えて、すなわち、（事態をそのままにして）欲求状態を変化させた場合（E7 群はこの場合に当たる）には、知覚変容（構え）が生ずることになるが、しかし、また【研究 9】における「固定された構え」のように、知覚対象を繰り返し呈示すること、すなわち、（欲求をそのままにして）事態のみを変えることによって構えを引き起こした場合（E9 群はこの場合に当たる）にも、知覚変容が生じていることを示している。

実験結果（3）

消去過程における反応（知覚変容）について、「一次的構え」と「固定された構え」の比較

実験群 8（E8, 対照群）の消去反応をみると、基準反応を第二回反応までは持続させて、さらに消去過程でも、「全く別のもの」を見ないで経過していくことになる。これに対して、「一次的構え」（E7 群）と「固定された構え」（E9 群）での知覚変容は、「もう一つの別のもの」を知覚することに向けられたという経過を経て、もとの反応（第一回反応）に戻るようになる。したがって、E7 群、E9 群では E8 群（対照群）よりも消去が早くなる。E7 群と E9 群の消去過程を比較してみると、E9 群の方が消去は緩慢になる傾向にある。つま

り、「固定された構え」のもとでの知覚変容（形成された構え）の方が、構え形成後に消去し難いことを示している。このことはどのように解釈したらよいであろうか。

実験結果（3）の考察

固定性（固執性）は、ある構えから他の構えへの切り替え（転換）ができないときに生ずる。構えの交替について、既に述べてきたように、ザポロージェツ（З а п о р о ж е ц, 1960）は次のように述べている：

「比較的単純な行動の実現においてさえも、それに参加する構えは一つではない。対立する構えの連合した構え群が存在する」として、「そのうちの一つは活動状態にあり、他は抑制された状態であるが、過程の進行に影響を及ぼし、適当なときが来ればそれが活動状態に入って、先の構えと交替する」のである、と。

この考えに立てば、構えの交替が起こりにくいために消去し難く、固定性（固執性）を示すことになる。したがって、「固定された構え」（E9群）では、構えの交替が比較的起こりにくかったので消去が遅れると推測できる。特に、4歳児においてその傾向がみられる。一方、「一次的構え」（E7群）では、欲求のもとでの構えが知覚変容を引き起こすが、欲求の充足後には、構えが退くという構えの交替が行なわれ、このために比較的早い段階で消去していると思われる。つまり、実験の手続きからいえば、欲求によって動機づけられた方向に知覚変容した者（構え形成者）には、「よくできましたね。ごほうびを後であげますからね。ここに名前を書いておきます。」（注2）と言って、消去試行に移るので、ここでは、欲求充足後、欲求によって惹起されたこの構えは直ちに退き、新しい構えに移るとと思われる。したがって、消去も早くなったとも推測される。

（注2）その場で賞品を手渡すことは、教育上、混乱を起こしかねないので、当該校の担任教師と相談の上、このような手続きになる。

ある構えを抜け出して別の構えになる、この構えの切り替えを促進させるのは何か。おそらくこのことに関連するのが、一つは「意識化」の問題であろう。「一次的構え」よりも「固定された構え」のもとで「意識化」がはたらきにくいのかどうか。

「固定された構え」では、構え固定の手続きとして、「固定実験」で、ある知覚対象（たとえば「ウサギ」）が繰り返し与えられる、その後、この文脈で、検証実験の「多義的な絵」で「アヒル」、「ウサギ」のどちらかの相貌が適切であるかの手がかりを与えてくれる。つまり、「有機的体制」がはたらくことによって、そのもとで「ウサギ」を「検証実験」で見ることになる。ここでの「意識化」はどのように知覚変容にかかわり、消去過程に作用するのであるだろうか。今後、「意識化」との観点から構えの交替を検討する必要があるだろう。

実験結果（4）

欲求を用いた「一次的構え，Первичная установка」のもとでは、各年齢にかかわらず安定している。しかし、幼児の4歳児、5歳児を比較すれば、5歳児の方が知覚変容を生じ易い傾向を示している。これは動機づけられた欲求が具体性を欠いていることに関係があるのかもしれない。つまり、4歳児では、十分に動機づけられた欲求となり得ないことも推測される。しかし、有意差を示すほどではないので、この実験結果のみでは明白なことはいえない。

一方、この「固定された構え」のもとでは、4歳児では高い比率で知覚変容が起こる（理由は不明である）とはいえ、年齢段階別でみると、5歳児以降、小学1年生、小学5年生では変容（構え形成）比率は増大している。小学生児童は、5歳児より高い変容比率（構えの発生）を示している。（作業仮説2-3）

実験結果（4）の考察

欲求を用いた「一次的構え，*Первичная установка*」のもとでは、各年齢にかかわらず安定している。つまり、発達段階に沿って構えの形成にほとんど変化が見られないのである。

しかし、「固定された構え」のもとでは、4歳児では高い比率で知覚変容が起こる（理由は不明である）とはいえ、年齢段階別で見ると、5歳児以降、小学1年生、小学5年生では変容（構え形成）比率は増大している。小学生児童は、5歳児より高い変容比率（構えの発生）を示している。このことは、発達段階に沿って構え形成の変化（増大）を探究する手がかりをあたえていると推測できる。

Ⅱ. 「仮説 2」の検証

仮説 2

構えの形成に「欲求」が作用していることを、呈示を繰り返す「固定された構え」ではなく、強く動機づけられた「欲求」と「事態・対象」による「一次的構え (primary set)」で、構えの発生が現れるであろう。

↓

〈仮説 2 の検証〉

この作業仮説に対して、実験結果によれば、構えの発生が現れることを示している。

この検証に至る前提として、以下の作業仮説順に検討すると、次のようになる。

作業仮説 2-1

構え理論の原点である「事態・対象」と「欲求」の作用で形成される「一次的構え (primary set)」と、繰り返される呈示で形成される「固定された構え」と比較する。構えの形成は、同じように起こるであろう。

↓

〈作業仮説 2-1 の検証〉

この作業仮説 2-1 に対して、実験結果によれば、作業仮説のとおり、これら二つの構えは、同じように、構えが形成させる（有意差なし）。しかし、その後の消去過程における消去反応に差異がみられる。

（ただし、「一次的構え (primary set)」では、「欲求」の手続きで具体性を欠いた虞がある中で実験が進められたことを考慮しないとならないであろう。）

作業仮説 2-2

仮に大きく異なるとしたら、検証実験での構え形成後の消去過程であろう。「一次的構え (primary set)」では消去過程の早い段階で消去が現れるが、「固定された構え (fixated set)」では消去が緩慢になるであろう。

↓

〈作業仮説 2-2 の検証〉

この作業仮説 2-2 に対して、実験結果によれば、検証後の消去過程が異なることを示している。「一次的構え (primary set)」は、消去が早い傾向にある。一方、「固定された構え」は消去が緩慢である。

消去過程における消去段階を判定する「判定基準尺度」の使用で、判断し易い基準になることもあって、多少、判別しやすい分析になっている。

作業仮説 2-3

「一次的構え (primary set)」, および「固定された構え (fixated set)」各々について、被験者の発達段階 (生活年齢段階) における構えの発生に差異が現れるであろう。

↓

〈作業仮説 2-3 の検証〉

「一次的構え (primary set)」には、構えの形成に年齢差は見られない。しかし、「固定された構え (fixated set)」では、4 歳児を除けば、5 歳児以降年齢が増すにしたがって、構えの発生が増大する傾向にある。

Ⅲ. 「研究目的 2」の結論

研究目的 2 は、構えの形成に「欲求」が作用していることについて、「一次的構え (primary set)」の構え発生が現れることを、実験研究で示すことである。

設定されたそれぞれの作業仮説に対して、実験結果によれば、「一次的構え (primary set)」で、強く動機づけられた欲求の作用で構えの発生を確認できることを示している。以下、このことを作業仮説にしたがって、整理して述べる。

(1) 構え理論の原点に戻って「欲求」の作用する「一次的構え (primary set)」と、繰り返される呈示の基で形成される「固定された構え」とを比較する。実験結果によれば、これら二つの構えは、同じように、構えが形成させる (有意差なし)。

(2) しかし、検証実験後の消去過程における消去に、両構え間で、差異がみられる。「一次的構え (primary set)」は、消去が早い傾向にある。一方、「固定された構え」は消去が緩慢である。

ただし、「一次的構え (primary set)」では、「欲求」の手続きで具体性を欠いた虞がある中で実験が進められたことを考慮しないとならないであろう。

(3) 被験者の発達段階 (生活年齢段階) における「一次的構え (primary set)」と「固定された構え (fixated set)」における構えの発生について、両構え間に、差異が現れる。

「一次的構え (primary set)」には、構えの形成に発達段階 (年齢) 差は見られない。しかし、「固定された構え (fixated set)」では、年齢が増すにしたがって、構えの形成が増大する傾向にある。

第 3 節 「研究目的 3」のまとめと「仮説 3」の検証

I. 研究目的 3 とまとめ

視知覚対象（刺激図形）として、曖昧な「多義的な絵」を呈示し、この絵の対象的内容について反応を求める。この反応は、その被験者にとって知覚しやすい（捉えやすい）方の知覚内容として反応される。この反応を受けて、実験者は、その被験者が刺激対象から捉えることができなかった別の対立する（対象的内容の）知覚内容の存在を、新たな情報として言語的に「意識化」させる介入（言葉かけ）を与えることによって、この意識化が、対象的内容を知覚する「固定された構え」の形成・転換・崩壊の諸過程に及ぼす影響を調べる。そこで、「構えの強さ」および「その崩壊・消去過程」のあらわれは、対象認知の徴標への「構えの（必要に応じての）転換」のあらわれとみなして、このことを発達段階との関係で検討・考察する。これらのことは、「意識化」の介入（言葉かけ）を受けないで形成される「固定された構え」の諸過程と比較・検討される。

「意識化」のために介入（介入）を受けるという状況は、その被験者の生活経歴、対人関係、等々を含めた、言わば、その被験者の「精神発達」とどのような関わりがあるのだろうか。この研究では、精神発達の差異を考慮して、被験者として、健常児は小学校 1・2 年生および 5 年生、知的障害児は養護学校高等部生の参加・協力を得る。【研究 11】では健常児を、【研究 12】では知的障害児を被験者として実施された実験およびその結果である。

研究目的は次のとおりである。

研究目的 3. 認知活動（視知覚活動）における他者の介入（情報）による「固定された構え」の展開過程（発生・転換・崩壊）への作用を検討する。

「他者の介入」ということは、対人関係を受け入れることと共に、介入内容としての「情報」を「固定された構え」の「固定実験」の過程に作用させることになるので、主体の「欲求」に関わる問題としての「事態の主観的意義」と「事態・対象」の作用から構えの形成を考察する。これらは認知（認識）の形成が基礎になっていると考えられるので、それらの反映が構えの形成と、その後の消去に現れるであろう。

仮説および作業仮説は、次のように設定する。

仮説 3 :

(1) 被験児が健常児の場合

他者の介入で、情報を受け入れるときに、発達差（年齢差）が現れるであろう。これは、構え形成として現れ、その後の消去過程における消去の早さ、緩慢さ、として差異を示すであろう。

(2) 被験児が知的障害児の場合

他者の介入だけで混乱を示し、伝えられる情報でさらに混乱を増して、その混乱から起こる動揺が当面の課題に取り組むことに影響を及ぼして、不安定な構えの形成となり、消去過程でもこの影響が現れるであろう。

作業仮説 3-1

介入者の介入・情報を「確認」できた被験児は、それを活かして、構えの形成と消去に作用させるであろう。特に、消去を早めることに繋がるであろう。また、情報を活かせないと、消去は緩慢になるであろう。

作業仮説 3-2

被験児・健常児の発達段階が増す高年齢児（小学校 5 年生）にな

ると、「固定された構え」は他者の介入（情報）を受け入れて、構えの形成を強められるであろう。このことは、検証実験での「構えの発生」と、その後の消去に現れるであろう。

作業仮説 3-3

健常児・低年齢児は、他者の介入の影響を受けて混乱が起こり、不安定な構えの形成になるであろう。

作業仮説 3-4

知的障害児の場合

健常児・低年齢児と精神年齢が近似している知的障害児（特別支援学校高等部生）は、他者の介入で、より大きな影響を受け（注1）、「主観的意義」を含む「欲求」の作用によって、さらに一層、不安定な構えの発生になるであろう。

しかし、構えが形成できる者は、消去が緩慢になるか、あるいは消去しないであろう。

（注1）「他者の介入」として、対人関係を受け入れることでも不安を伴うことに加えて、介入内容としての「情報」とおして取り組む「固定された構え」の固定に作用させることになるので、知的障害児にとっては困難な課題になると推測できる。それぞれの生活で形成される認知・認識が、固定された構えの発生・形成と、その後の消去過程に現れることになるであろう。

1. 実験結果

実験結果として、次の点が明らかになる。

（1）健常児の場合

（i）「固定された構え」の形成について（作業仮説 3-1）

「意識化」のための介入を受けて、「構えの固定実験」に移った者（実験群 11, E11 群）は、「意識化」の介入なしに、直ちに「構

えの固定実験」に移った者（実験群 12, E12 群で、E11 の統制群）と比較して、「固定された構え」が形成され易い。しかも、この構えが、低学年生の方が高学年生よりも、形成され易いことが示される。（作業仮説 3-1）

（ii）構えの固定実験で形成された構えの消去・崩壊過程について
（作業仮説 3-2）

「意識化」の介入を受けて「固定された構え」は、「意識化」を受けないで「固定された構え」と比較して、消去が緩慢になること、つまり、構えの崩壊がなかなか進行しないことのみならず、消去しない者さえ存在することが示される。

（iii）介入を受けた知覚内容の「意識化」（「見えること」の確認）が、その後の「固定された構え」形成の容易さ、消去過程にどのような影響をもたらすのかについて（作業仮説 3-3）

研究方法のところで既述されたように、例えば、被験者が絵カード・S(多義的な絵)で、「ウサギが見える」と反応すれば、「先生には、アヒルが見えるけど、どうですか。もう一度よく見てください。」（注 2）と介入（検証実験の「多義的な絵」に対する反応である選択肢を、情報として入れることを）する。

（注 2）実験の実施にあたって、被験者（生徒たち）には学校側から実験者である筆者は「先生」と紹介されているので、このように「先生」を使用している。

この介入による「意識化」で明らかになったことは、健常児・低学年生では確認し得た（「見える」）者、確認し得ない（「見えない」）者にかかわらず、その後の「固定された構え」は形成され易い（つまり、変容し易い）。

一方、健常児・高学年生では確認し得た（「見える」）者は「固定された構え」が形成され易く、確認し得ない（「見えなかった」）者は「固定された構え」が形成され難いという傾向がみられる。（作業仮説 3-1 のとおり成立）

（作業仮説 3-4）

（2）知的障害児（特別支援学校・高等部生）の場合

（i）「固定された構え」の形成について

「意識化」させるための介入を行なって（実験群 13, E13）も、「固定された構え」は形成され難い。どちらかと言えば、「意識化」させない（実験群 14, E14 で、E13 の統制群）方が、「固定された構え」を形成し易いことを示している。

要するに、健常児の低・高学年生では、「意識化」の介入を導入する（介在させる）ことが「固定された構え」の形成を促進させると考えられるが、知的障害児では促進よりも、むしろ逆に、被験者に妨害、混乱さえもたらしたのであろう。

（ii）構えの固定実験で形成された構えの消去・崩壊過程について

「意識化」を受けたのか、受けなかったかによる「固定された構え」の消去過程に差異はみられない。

しかし、知的障害児は、健常児（特に低学年生）と比較すれば、「意識化」を受ける（実験群 13）、受けない（統制群 14）に関わらず差異がある。

（iii）介入を受けた知覚内容の「意識化」（「見えること」の確認）が、その後の「固定された構え」形成の容易さ、消去過程にどのような影響をもたらすのかについて

研究方法のところで既述されたように、例えば、被験者が絵カード・S(多義的な絵)で、「ウサギが見える」と反応すれば、「先生には、アヒルが見えるけど、どうですか。もう一度よく見てください。」(注3)と介入(検証実験の「多義的な絵」に対する反応である選択肢を、情報として入れることを)する。

(注3) 実験の実施にあたって、被験者(生徒たち)には学校側から実験者である筆者は「先生」と紹介されているので、このように「先生」を使用している。

知的障害児は、健常児・高学年生と近似している。

要するに、健常児・低学年生は確認できなくとも変容できる(構えが形成できる)児童が多いのに対して、健常児・高学年生および知的障害児では、確認できない(「見えない」と、ほとんどの者が変容できない(構えが形成できない)のである。

また、消去過程の状況についてみれば、確認できなかった者は、早い段階で消去する者がほとんどであるが、確認し得た者は消去が緩慢になる。この傾向は、健常児、知的障害児ともにみられるのであるが、特に、健常児・高学年生、知的障害児に顕著である。

2. 実験結果の整理

(1) 健常児では、「意識化」の介入を受けて形成される「固定された構え」は、介入を受けずに形成される「固定された構え」に比べて、構えは形成され易く、消去・崩壊も緩慢になる。(健常児は、作業仮説3-1のとおり成立)

知的障害児では、介入の「意識化」を受けると、「主観的意義」が作用して、混乱し、「固定された構え」は形成され難くなる。(知的障害児は、作業仮説3-4のとおり成立)

(2) 健常児・高学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し易い。また、低学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し難い。

このことから、〈作業仮説の検証〉をすれば、健常児・高学年生は、〈作業仮説 3-1〉、および〈作業仮説 3-2〉のとおり成立する。しかし、健常児・低学年生においては、構えは形成されやすいが、消去はし難いので、作業仮説 3-3 は成立しないところがある。

(低学年生は、高学年生よりも強い構えが形成されているとも推測される。このことは、介入を無条件で受け入れ、情報の内容を消去過程に活かしていないこととも推測できる。)

(3) 「意識化」の介入を受けて「呈示対象内容」を確認できる者は消去・崩壊が緩慢になるが、一方、確認できない者は消去・崩壊が早い。健常児・高学年生において顕著である。人数は少ないが知的障害児にもこの傾向は見られる。

(作業仮説 3-1 のとおり成立)

3. 実験結果の考察

(1) 「構えの転換」という視点から実験結果の分析

「意識化」のための介入は、被験者が曖昧な刺激対象である「多義的な絵」に対して最初に形成する構え (S_1) を、別の新たな構え (S_2) に転換させる導入部 (介在) となっている。そして、それに引き続く、「構えの固定実験」で次々と呈示される刺激 (10 枚の絵カード) に対する構え (S_3, S_4, \dots, S_{12})、さらに、検証実験の直後の「消去試行」で呈示される刺激 (5 枚の絵カード) に対する構え ($S_{13}, S_{14}, \dots, S_{17}$) が生起する。つまり、次々に構えが惹起している。そこで、知覚対象に対する適切な構えが惹起するためには、構えは次々に転換していくことになる。

(i) この第6章、研究目的3の実験結果についてみれば、健常児・高学年生は構えの転換が最も良くなされていると推察される。そのために、「固定された構え」は形成され易かったし、「消去過程」では消去・崩壊もされ易かったのである。

一方、健常児・低学年生では、「消去過程」における構え (S_{13} , S_{14} , ..., S_{17}) が知覚対象に適切な構えとなるのは、 S_{16} 、 S_{17} とうように、構えの転換が緩慢である。したがって、消去・崩壊し難いことになる。「意識化」の介入は「固定された構え」の形成をより強め、そのことが消去・崩壊を遅らせることになったのかもしれない。このことを裏付けるかのように、高学年生に比べて、低学年生では検証実験後の消去段階での消去者（弱い構えの形成者）は少ないのである。

(ii) また、一方、Kounin (1941) が指摘するように、知的障害児は、構えの転換が起こり難いのである。精神年齢 (MA) で比較してみれば、研究12 (実験群13, E13群) の知的障害児の MA で健常児に相当するのは低学年生であるが、この実験結果で見る限り、(健常児・高学年生とは、) 構えの転換に違いがあると思われる。要するに、知的障害児は、構えの転換が起こり難いのである。この説に従えば、(健常児・高学年生よりも)「固定された構え」の消去・崩壊の緩慢さの現れとなるのかもしれない。

「固定された構え」の形成について、「意識化」としての介入が及ぼす影響は、健常児に比べ知的障害児では、非常に微妙かつ複雑であると思われるので、構えの転換という視点だけからは考察することが困難と思われる。

知的障害児における構え転換の起こり難さは、これまで「硬さ (rigidity)」(Zigler, E. et al., 1986 ; Kounin, 1941) および「移行性」(堅田, 1968) の問題としてとりあげられてきていることに関連すると推察される。

(2)「意識化」への介入（言葉かけ）の及ぼす影響を分析するために、「判断を変えるということ」について—主観的意義の作用—

人はどのような場合に、与えられた情報に対して、自分の意見を変え易いか、また変え易くするものなのか。

(i) この問題は、一つには「暗示」の問題と関連して取り扱われる。人々は、暗示に関してさまざまな個人差があり、被暗示性というものはその人に独自のもの、その人のパーソナリティの重要な基本的特徴であると考えられて、「あの人は被暗示性が高いから、他の人の意見をよく受け入れるのである」というような説明がなされる。その被暗示性や「だまされやすさ」を測定するテストが考案され、実験的検討もなされる。しかし、これを支持する結果も少ない。したがって、情報として、ある意見や判断を、その人が受け入れ、その結果、その意見や判断に変化を惹起させるか否かは、むしろその人の、そのときの心理的状況如何に依ると考えられる。では、どのような場合に変化し易いのであろうか。

自分の考えていることが、他の多くの人々、あるいはその道の専門家の考えと異なると、よほどの確信がない限り、自分の考えに不安（混乱）を惹起させるものである。つまり、「威光暗示」で、このことに依り、意見や判断は変化することになる。

たとえば、数枚の絵はがきのなかでどれが一番美しいかと問われるが、見たところどれも甲乙つけがたい場合を考えてみよう。ここで、もし「多くの人によって、この絵が美しいといわれた」というと、このことを言わない場合に比べて、その絵はがきが選ばれる傾向が多くなるであろうと推察される。ここで重要なのは、その意見の出所である、その出所と問われている人（被験者）がどのような関係にあるか、が考察されなければならない。また、判断を求められていることの内容について、その人があまり確信をもてないことも重要である。

(ii) このように意見や判断の変化は、与えられた課題そのものの構造と共に、「情報を入れる人」と「情報を受ける人」との関係、また、その人の状態などに依存すると思われる。

【研究 11】、【研究 12】では、実験者（筆者）は「先生」という、被験者（生徒）たちに対しては「権威・威光のある」、しかも「おとな」というかたちで、被験者に係わるのである。このことは、少なからず、反応結果に作用していると思われる。ここでは、これ以上、分析は進められない。

しかし、これらのことに関連すると思われる、Luchins (1945) による複雑な図形に関する実験がある。この研究の一部は、本研究の実験材料および「意識化」介入の手続きを再検討するのに多くの示唆を与えるものとなっている。カードに描かれた 12 枚の図形が実験材料である。カードは曖昧な「顔らしきもの」が描いてあるものから始まり、次第に顔らしきものが薄れて、徐々に「瓶」の形が現れ始め、12 枚目のカードにははっきりした「瓶」のスケッチが描いてある。実験は、何枚目のカードまで「顔」をみて、何枚目のカードから「瓶」だけをみるようになるかを観察するものである。第 1 実験はコントロール実験で、おおよそ 6 枚目のカードで、「瓶」だけを認めている。第 2 実験は、本研究の被験者と同年齢の、子ども（11, 12 歳）であるが、被験者を装いながら「顔」だけしか見えないと判断を述べる「サクラ」と一緒に行なわれ、最後まで、この「サクラ」の判断が先行して述べられる。

実験結果は、6 枚目のカードに「瓶」と言ったのは 40% 足らずで、10 枚目になってようやく 70% を超える。逆に、終始「瓶」が見えるという、「瓶」の見え方が早くなるのである。また、ちょっと見ただけでは見えないものが「見える」と言った場合には、この暗示にかかることはない。要するに、Luchins は、刺激が複雑でその構造がはっきりしていない場合には、容易に「暗示」にかかって、その判断を変え易いことを示唆している。

(iii) 本研究で使用した実験材料は、Luchins の示唆を受けれ

ば、暗示に掛かりやすいものかもしれない。したがって、この点を考慮すれば、固定された構えの形成、転換、消去・崩壊は、「意識化」のための介入をもちこむことに依る作用と、同時に「暗示」に依る作用をも受けたものとして考える必要があるのかもしれない。

(iv) 人が意見や判断を変え易くなる場合、二つ目として、次のことも考えられる。

判断を求められた事柄について「分化した知識をもっていない」という場合であり、また、「情緒的に不安定でパーソナリティの構造が流動的になっている」ときである（詫摩，1952）。刺激布置の不明瞭な漠としたものを呈示されると、一応の判断は為し得ても、それに自信がなく、他から手がかりが与えられると、受け入れ易くなるのではないかということである。とすれば、本研究の「意識化」のための介入のとき、「先生にはこういうものが見えるのだけれど、どうですか」と、被験者の「反応を否定する」かたちで、新しい知覚内容の構えを形成することになるので「失敗して面白くない」状態に陥ることも十分考えられる。

(v) しかし、検証実験で必要な反応の「選択肢」を情報として提供するという介入をとっていることの作用は、被験者にとっては「分化した知識をもっている」状態にあることになる。

「意識化」の介入は、「失敗して面白くない」状態にあることが強く作用するのか、反応の「選択肢」を情報として効果的に作用させるのか。したがって、いずれにせよ、「意識化」の介入は、構え形成の諸過程において不安・混乱などをもたらしているのかもしれない。特に、被験者が知的障害児においては大いにあり得ることかもしれない。

これらの介入による情報の受け取り方（認知）の違いが、固定された構えの形成とその後の消去過程の結果に、認知発達の違いとして示されているのであろう。

Ⅱ. 「仮説 3」の検証

仮説 3

(1) 被験児が健常児の場合

他者の介入で、情報を受け入れるときに、発達差（年齢差）が現れるであろう。これは、構え形成として現れ、その後の消去過程における消去の早さ、緩慢さ、として差異を示すであろう。

(2) 被験児が知的障害児の場合

他者の介入だけで混乱を示し、伝えられる情報でさらに混乱を増して、その混乱から起こる動揺が当面の課題に取り組むことに影響を及ぼして、不安定な構えの形成となり、消去過程でもこの影響が現れるであろう。

作業仮説の検証から述べる。

作業仮説

(1) 被験児が健常児の場合

他者の介入で、情報を受け入れるときに、発達段階（年齢差）が現れるであろう。これは、構え形成として現れ、その後の消去過程における消去の早さ、緩慢さ、として差異を示すであろう。

(2) 被験児が知的障害児の場合

他者の介入だけで混乱を示し、伝えられる情報でさらに混乱を増して、その混乱から起こる動揺が当面の課題に取り組むことに影響を及ぼして、不安定な構えの形成となり、消去過程でもこの影響が現れるであろう。

作業仮説 3-1

介入者の介入・情報を「確認」できた被験児は、それを活かして、構えの形成と消去に作用させるであろう。特に、消去を早めること

に繋がるであろう。また、情報を活かせないと、消去は緩慢になるであろう。

↓

〈作業仮説 3-1 の検証〉

健常児では、「意識化」の介入を受けて形成される「固定された構え」は、介入を受けないで形成される「固定された構え」に比べて、構えは形成され易く、消去・崩壊も緩慢になる。(健常児は、作業仮説 3-1 のとおり成立)。

特に、健常児・高学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し易い。

さらに、「意識化」の介入を受けて「呈示対象内容」を確認できる者は消去・崩壊が緩慢になるが、一方、確認できない者は消去・崩壊が早い。健常児・高学年生において顕著である。

人数は少ないが知的障害児にもこの傾向は見られる。

(作業仮説 3-1 のとおり成立)

作業仮説 3-2

被験児・健常児の発達段階が増す高年齢児(小学校 5 年生)になると、「固定された構え」は他者の介入(情報)を受け入れて、構えの形成を強められるであろう。このことは、検証実験での「構えの発生」と、その後の消去に現れるであろう。

↓

〈作業仮説 3-2 の検証〉

健常児・高学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し易い。

しかも、「意識化」の介入を受けて「呈示対象内容」を確認できる者は消去・崩壊が緩慢になるが、一方、確認できない者は消去・崩壊が早い。健常児・高学年生において顕著である(作業仮説 3-2 は成立)

作業仮説 3-3

健常児・低年齢児は、他者の介入の影響を受けて混乱が起こり、不安定な構えの形成になるであろう。

↓

〈作業仮説 3-3 の検証〉

健常児・低学年生は、「意識化」の介入を受けると、「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し難い。（作業仮説 3-3 は成立しない）

（低学年生は、高学年生よりも強い構えが形成されているとも推測されるが、このことは、介入を無条件で受け入れ、情報の内容を消去過程に活かしていないとも推測できる）

作業仮説 3-4

知的障害児の場合

健常児・低年齢児と精神年齢が近似している知的障害児（特別支援学校高等部生）は、他者の介入で、より大きな影響を受けて、「主観的意義」を含む「欲求」の作用によって、さらに一層、不安定な構えの発生になるであろう。

しかし、構えが形成できる者は、消去が緩慢になるか、あるいは消去しないであろう。

↓

〈作業仮説 3-4 の検証〉

知的障害児では、介入の「意識化」を受けると、「主観的意義」が作用して、混乱し、「固定された構え」は形成され難くなる。そして、構えが形成できる者は、消去が緩慢になる（知的障害児は、作業仮説 3-4 のとおり成立）

これらの作業仮説の検証に基づいて、仮説 3 の検証は次のようになる。

仮説 3

(1) 被験児が健常児の場合

他者の介入で、情報を受け入れるときに、発達段階（年齢差）が現れるであろう。これは、構え形成として現れ、その後の消去過程における消去の早さ、緩慢さ、として差異を示すであろう。

↓

〈仮説 3 の検証〉

(1) 被験者（健常児・児童）の発達段階が増す（小学校 1・2 年生 → 小学校 5 年生）ことにより、「固定された構え」は介入を受け入れて強められるであろう。

作業仮説に対する実験結果によれば、この介入による「意識化」で明らかになったことは、健常児・低学年生では確認し得た（「見える」）者、確認し得ない（「見えない」）者にかかわらず、その後の「固定された構え」は形成され易い（つまり、変容し易い）。

ところが、健常児・高学年生では確認し得た（「見える」）者は「固定された構え」が形成され易く、確認し得ない（「見えなかった」）者は「固定された構え」が形成され難いという傾向がみられる。

健常児・高学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し易い。また、低学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し難いことを示している。

したがって、健常児・高学年生は構えの転換が最も良くなされていると推察される。そのために、「固定された構え」は形成され易かったし、「消去過程」では消去・崩壊もされ易かったのであろう。

一方、健常児・低学年生では、「消去過程」における構え（ S_{13} , S_{14} , \dots , S_{17} ）が知覚対象に適切な構えとなるのは、 S_{16} 、 S_{17} と

いうように、構えの転換が緩慢になるのであろう。したがって、消去・崩壊し難いことになる。「意識化」の介入は「固定された構え」の形成をより強め、そのことが消去・崩壊を緩慢にさせることになったのかもしれない。このことを裏付けるかのように、高学年生に比べて、低学年生では検証実験後の消去段階での消去者は少ないのである。

低年齢者は、他者の介入の影響を受けて混乱が起こり、不安定な構えの形成になる者もいる。したがって、その者は、消去を早めることになるであろう。

この作業仮説 3-3 の検証として、実験結果によれば、健常児・低学年生では確認し得た（「見える」）者、確認し得ない（「見えない」）者にかかわらず、その後の「固定された構え」は形成され易い。介入のはたらきは無関係であるかのような結果を示す。

このことが、不安定な構えの形成になり、消去過程の状況に見ることができる。

確認できなかった者は早い段階で消去する、一方、確認できた者は消去が緩慢になるのであろう。（被験者が健常児の場合、仮説 3 は成立する）

仮説 3

（2）被験児が知的障害児の場合

他者の介入だけで混乱を示し、伝えられる情報でさらに混乱を増して、その混乱から起こる動揺が当面の課題に取り組むことに影響を及ぼして、不安定な構えの形成となり、消去過程でもこの影響が現れるであろう。

↓

〈仮説 3 の検証〉

健常児・低年齢者と精神年齢が近似している知的障害児（特別支援学校高等部生）は、健常児・低年齢者と比較して、他者の介入で、より大きな影響を受けて、さらに一層、不安定な・弱い構えの形成

になるであろう。しかし、構えが形成できる者は、消去が緩慢になるか、あるいは消去しないであろう。

「他者の介入」ということは、対人関係を受け入れることと共に、介入内容としての「情報」を「固定された構え」の「固定実験」の過程に「主観的意義」として作用させることになるので、このことが健常児と知的障害児の構え形成と、その後の消去過程に違いを表わすことになるであろう。

作業仮説 3-4 に対する実験結果によれば、作業仮説のとおり、意識化（介入）を受けると「固定された構え」は形成され難いことを示し、混乱が起きていることを示している。

しかし、消去過程の状況から判断すると、健常児・高学年に近い傾向もみられる。すなわち、人数は少ないとはいえ、確認し得た（「見える」）者は「固定された構え」が形成され易く、確認し得ない（「見えなかった」）者は「固定された構え」が形成され難いという傾向を示している。（被験児が知的障害児の場合、仮説の一部は成立する）

Ⅲ. 「研究目的 3」の結論

1. 被験児が健常児の場合

他者の介入で、情報を受け入れるときに、発達差（年齢差）が現れる。これは、構え発生（形成）として現れ、その後の消去過程における消去として差異を示す。

被験者（健常児・児童）の発達段階が増す（小学校 1・2 年生 → 小学校 5 年生）ことにより、「固定された構え」は介入を受け入れて強められることを示している。実験結果によれば、この介入による「意識化」で明らかになったことは、健常児・低学年生では確認し得た（「見える」）者、確認し得ない（「見えない」）者にかかわらず、その後の「固定された構え」は形成され易い（つまり、変容し易い）。

ところが、健常児・高学年生では確認し得た（「見える」）者は「固定された構え」が形成され易く、確認し得ない（「見えなかった」）者は「固定された構え」が形成され難いという傾向がみられる。

健常児・高学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し易い。また、低学年生は、「意識化」の介入を受けると「固定された構え」が形成され易いが、その構えは消去・崩壊し難いことを示している。

したがって、考察でも述べたように、健常児・高学年生は構えの転換が最も良くなされているために、「固定された構え」は形成され易かったし、「消去過程」では消去・崩壊もされ易かったのである。

このことに対して、健常児・低学年生では、「消去過程」における構えが、知覚対象に適切な構えとなるのは、緩慢になるのである。したがって、消去・崩壊し難いことになる。「意識化」の介入は「固定された構え」の形成をより強め、そのことが消去・崩壊を緩慢にさせることになったのかもしれない。高学年生に比べて、低学年生では検証実験後の消去段階での消去者は少ない。

実験結果によれば、健常児・低学年生では確認し得た（「見える」）者、確認し得ない（「見えない」）者にかかわらず、その後の「固定された構え」は形成され易い（つまり、変容し易い）。介入のはたらかは無関係であるかのような結果を示す。このことが、不安定な構えの形成になり、消去過程の状況に見ることができる。（確認できなかった者は早い段階で消去する、一方、確認できた者は消去が緩慢になるのであろう。）

2. 被験児が知的障害児の場合

他者の介入だけで混乱を示し、伝えられる情報でさらに混乱を増して、その混乱から起こる動揺が当面の課題に取り組むことに影響を及ぼして、不安定な構えの形成となり、消去過程でもこの影響が現れる。

健常児・低年齢者と精神年齢が近似している知的障害児（特別支援学校高等部生）は、健常児・低年齢者と比較して、他者の介入で、より大きな影響を受けて、さらに一層、不安定な・弱い構えの形成になる。しかし、構えが形成できる者は、消去が緩慢になるか、あるいは消去しない。

「他者の介入」ということは、対人関係を受け入れることと共に、介入内容としての「情報」を「固定された構え」の「固定実験」過程に作用させることになるので、このことが健常児と知的障害児の構え形成とその後の消去過程に違いを表わすであろう。

実験結果によれば、意識化（介入）を受けると「固定された構え」は形成され難いことをあらわし、混乱が起きていることを示している。

しかし、消去過程の状況から判断すると、健常児・高学年に近い傾向もみられる。すなわち、人数は少ないとはいえ、確認し得た（「見える」）者は「固定された構え」が形成され易く、確認し得ない（「見えなかった」）者は「固定された構え」が形成され難いという傾向を示している。

第 8 章 本研究の結論と後続

第 1 節 本研究の結論

構え発生とその展開過程について、構え形成から分析を試みる。認知活動の固定性について、その発生とその後の展開を検討する。

第 I 部 「問題の背景」 では、固定性の発生はどのように形成されるのか。行動の硬さ(rigidity)に関心を持って研究が始まり、活動・行動の準備性である「構えの問題」に着手して、ウズナーゼ学派の「構え理論」に到達する。その理論実証にむけて、繰り返される呈示の過程から発生する構えの形成は、量的性格(円の大きさ、重量の重さ、など)に基づいた諸研究がなされている。

その後、構え理論の実験的研究に対するモスクワ学派からの批判的討議が起こり、構え理論の捉え直しの契機となる。

重要な視点は、構え理論のもとで研究される「固定された構え」の実験法は、構え形成の前半部分「構えの固定実験」に対して注目されていないことである。ほとんど無視されて、構え形成の後半部分「検証実験」およびその後の経過に重点が置かれているのである。しかも、消去過程についても明白さを欠いた研究が多く見られる。

本研究は、構えの発生を考えると、前半の部分「構えの固定実験」にこそ注目する必要性をもっていると考えたことに端を発する。

第 II 部 認知活動における固定性の発生・転換—固定された構え研究— では実証的研究を実施する。

(1)「研究目的 1」(第 3 章、第 4 章)の実験研究において、「固定された構え」の形成過程における「事態・対象」に対して作用するであろう「定位・探索活動」の検討である。これは、ウズナーゼ学派の主張する「固定された構えの一次性」についての検討である。構えの形成は「二次的であるのではないか」という議論に対する返答となる。

極く自然な知覚対象である、「質的性格」と「量的性格」とをも

つ事態・対象を「構えの固定実験」として、「検証実験」では、「多義的の絵」によって構えの発生を検討する。繰り返し提示される過程でおこることを分析することによって、継続されるなかで漸次的に固定される構えは、「一次的」に形成されるのか否か、を実験的に検討する。

その固定実験の過程で、定位・探索活動をはたらかせるように、注意を集中させると、検証実験において構えの発生と、その後の消去過程の状況分析から、定位・探索活動が作用して構えを形成するのであろうと推察される事実が見られる。

(1) 2つの対象の量的性格「大きさ」に注意を集中させる条件では、2つの対象の配置の効果が見られなくなる。先行研究における多くの実験報告で示されていることによれば、左の側を大きくする呈示のときは、右側を大きくして呈示するときよりも構えの形成（対比錯覚）が起こる、とされる。しかし、本研究では左右の呈示で差は見られないことを示している。定位・探索活動が作用していることによる構えの形成とみることもできるであろう。

また、量的性格「大きさ」に「固定実験」で注意を集中させてもさせなくても、検証実験では同じように錯覚（構え）が起こる。しかし、その後の消去過程での変容は、多少、異なる傾向にある。定位・探索活動は、注意集中させるか否か、どちらの場合でも同じように作用して、構えの形成に作用しているが、その後の消去過程での反応からみると、固定された構えの「固定の強度差」があるのかかもしれない。集中させると強い構えの形成、集中させないと弱い構えの形成となる。

(2) 質的性格「意味評価」に「固定実験」で注意を集中させる条件では、検証実験での「意味評価」は同化錯覚（構え）となりやすく、また強く固定される（消去し難い）。「意味評価」に注意集中を向けずに「固定実験」がなされたとき、検証実験における「意味評価」は同化錯覚（弱い構え）となるが、多少、変容し易い。

これらのことから、質的性格「意味」に集中させると、定位・探

索活動（知覚活動）が作用して、強く固定された構えの形成に寄与するするので、消去過程でも消去し難いのではないか。一方、注意を向けずに固定された場合、弱めに固定された構えは消去過程で、新たに、定位・探索活動が作用して、消去を早めさせているとも考えられる（新しい構えに交替する）のであろう。したがって変容すると推察される。このことは、質的性格「意味評価」で一層明白である。

このようなことから推察すると、繰り返される呈示の過程「構えの固定実験」で定位・探索活動のはたらきを無視することはできないであろう。予想図（図 2-2）で示したように、「一次的に」定位・探索活動のはたらき、「二次的に」構えが形成されるところによって分析・説明もできるであろう。予想図のことが起こって、「固定された構え」が発生し、強固な構えとなるのかもしれない。

（2）「研究目的 2」（第 5 章）の実験的研究では、構え形成の一要素である「欲求」の作用について、「構え理論」の原点である「一次的構え（primary set）」における構えの発生と、その発生された構えの特徴を「固定された構え」と比較する。

強く動機づけられた「欲求」のはたらきによって、「籤（くじ）引き」という「事態」との関連で「一次的構え（primary set）」が発生することを確かめる。

この「一次的構え（primary set）」は、[固定された構え（fixated set）]に比べて、消去過程における消去が早い段階で起こるということも実験結果は示している。被験者の年齢段階（4, 5 歳児、小学校 1 年生、5 年生）で起こる構えの発生率は、「一次的構え（primary set）」に関してはほとんど変化が見られないが、「固定された構え（fixated set）」は、4 歳児を除けば、年齢が高まる（5 歳児、小学校 1 年生、小学 5 年生）に従って増大傾向にある。

(3)「研究目的 3」(第 6 章)では、「欲求」に含まれる主体の「主観的意義」の作用をとおして、他者の介入(情報提供)を受け入れ、「固定された構え」の発生と、その後の消去過程について実証的に検討する。

被験者は健常児(小学校 1.2 年生、小学校 5 年生)および知的障害児(精神年齢は 7, 8 歳の特別支援学校高等部生)である。

図示されている、「固定された構え」発生のモデル図(図 8-2)を想定して、実験的検討を試みている。

介入場面を被験者はどのように受け入れ、情報内容を構えの固定段階および消去過程で活かすか、「発生する構えの形成」とその「消去過程」で分析する。

モデル図の「定位・探索活動」も「主観的意義」も、ともに主体の認知(認識)が反映される活動なので、これらが構えの発生と、その消去過程に現れることになるであろう。

実験結果によれば、健常児・高学年が最もよく事態の変化に対応した「構えの転換をしている」ことを示している。一方、健常児・低学年生は、介入とは関係ないかの如く構えの発生を起こすが、消去過程でほとんど変化が見られない。情報内容を消去過程で活かしていないことを示している。

知的障害児は、介入の受け入れに戸惑い、しかも情報の内容についても理解しているとも思われない状況が多く見られる。この状況から想定されるように構えの発生は低くい、消去過程も不安定である。しかし、人数は少ないが、情報を確認できた被験児は、構えを発生し、消去も見られる。健常児・高学年生(小学校 5 年生)に類似する傾向を示す被験児もいる。

このように見られる「固定された構え」の発生と、その後の過程は、発達主体の認知・認識発達との関連で見ていくことの重要性を示唆しているのである。

(4)「研究目的 1」、「研究目的 3」(および、「研究目的 2」の一部を含めて)の実験結果から、「固定された構え」発生のモデル(図 8-2 参照)を提案し、今後はその精緻化と実証的探究を試みていきたい。

しかし、繰り返すことなく、強く動機づけられた「欲求」の作用によって、瞬間的に形成されるウズナーゼ学派の「一次的構え(primary set)」は、「構え理論」の原点である(図 8-1 参照)。このことについて実験的実証は着手されたばかりである。「欲求」の作用を工夫・究明することで前進を試みることができるであろう。本研究の「研究目的 2」では、その試みであり、第一歩を踏み出したのである。

この二つの構えは、区別して取り扱うことの重大さを改めて認識している。

「固定された構え」および「一次的構え」の発生において異なる経過を辿るとしても、その発生がいずれであっても、「固定性のもつ活動・行動」は、両者とも、同様の「消去・崩壊」という変容過程を分析できると推察される。

この「固定された構え」の発生モデル(提案)が、より精緻され、多くの「固定される活動・行動」の分析・考察に寄与できることを願う。

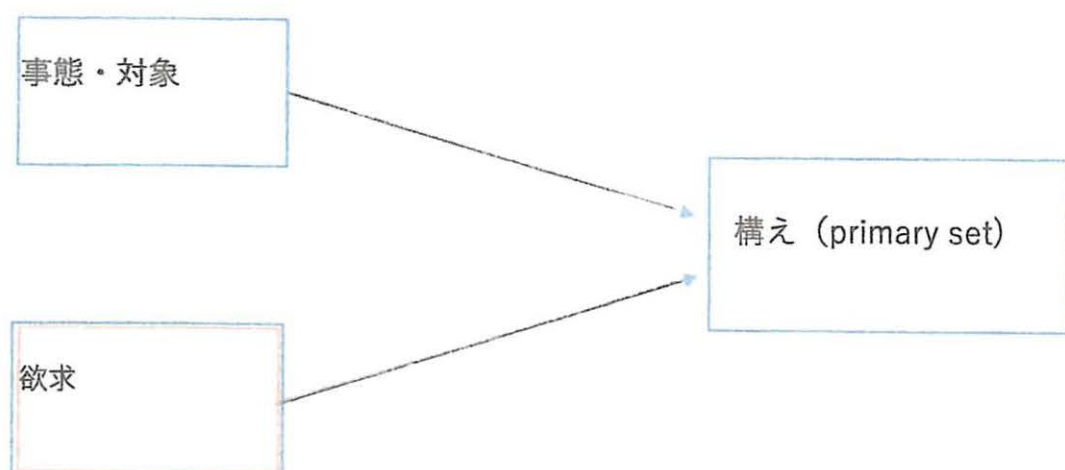


図 8-1 「一次的構え (primary set)」における「構え発

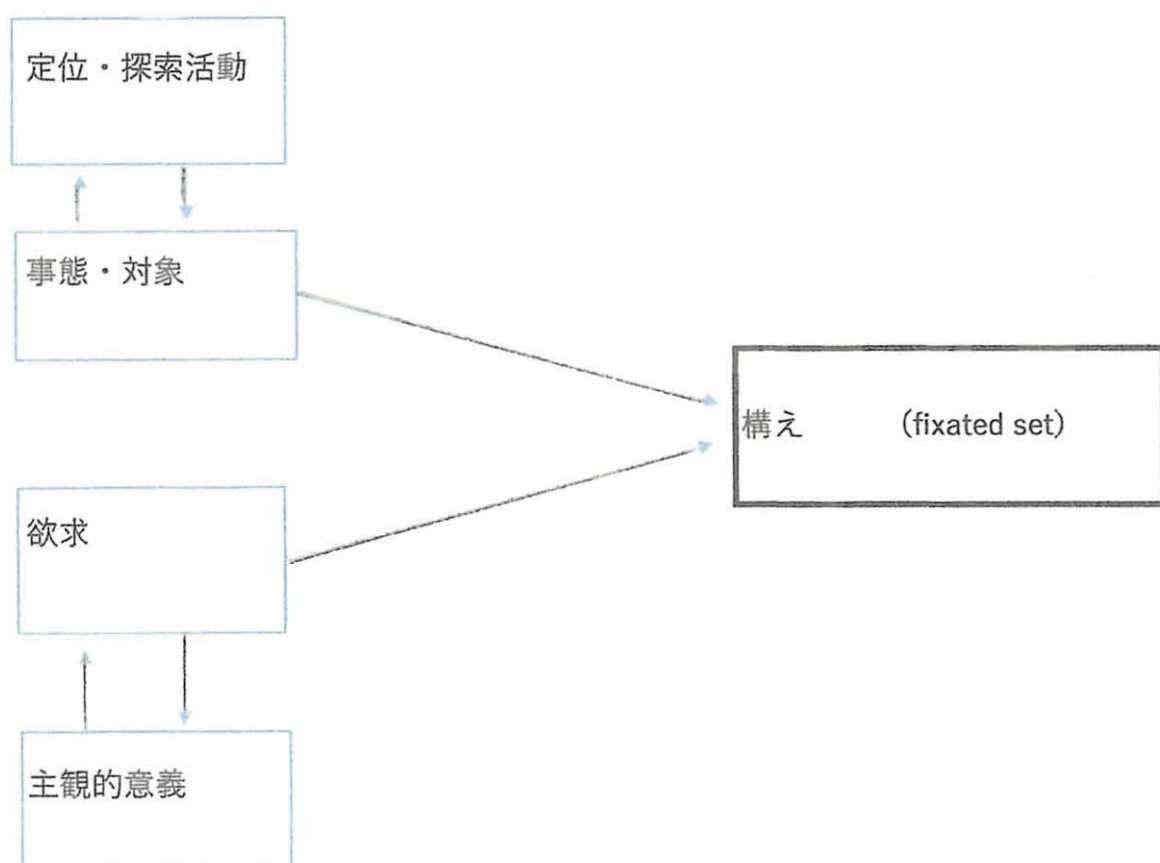


図 8-2 「固定された構え (fixated set)」における
「構え発生」のモデル

第2節 後続研究（展開・試み）：

認知課題の解決過程における固定性の分析

「本研究の結論」を基に、標記の検討を進める（山下，2018）。

認知課題の解決過程に関する研究で、経過する重要なプロセスの一つが「機能的固着」、すなわち「固執性（固定性）」についての分析・考察である。その際に、キー・ワードの一つとなるのが「構え」であるが、その定義があいまいであり、研究の多くは明瞭さを欠くことになる。したがって、その後の分析も立ち止まらざるを得ないことになっている。

しかし、ウズナーゼ学派の構え理論は、媒介概念としての「構え（ウスタノフカ, Ustanovka）」により、固執性（固定性）の発生、およびその後の展開過程を分析可能にさせるであろう。また、固執性（固定性）の分析に、時系列をとりいれた考察も可能にする。すなわち、「構えの転換」であり、このことは、人間の認知発達および教育の諸領域で起こる課題にも多くの関わりがあり、特に「認識の深化」に向かう分析・記述についても詳細さ・明確さを高めることになるであろう。

人間が、日常、なにげなく行っている行動は、広く見れば、すべて課題解決行動と捉えられるかもしれない。児童・生徒は学校で算数・数学をはじめ多くの問題を出されて、常に解決（答え）を求められている。もっと日常的なところでも、お昼ご飯に何を食べるかを決めるとか、明日の待ち合わせ時間に間に合うように逆算して乗る電車を決めるというような行動は、その行動を達成する「課題」として捉えることもできる。

人間は、なんらかの欲求や要求を満たすために、満たされていない状況（問題状況とか初期状態などと呼ぶ）から満たされた状況（目標状態）へ移行しようとしている。このように考えると、確かに、広い意味で人間の行っている行動は、ほとんど課題解決と関連づけて捉えられる。この意味で、課題（問題）解決の研究は「人間の認

知的活動の最も中心的な研究対象の一つであったし、今後も心理学の研究対象として興味深く扱われるテーマであり続ける」（伊藤，1996）であろう。

1. 活動・行動における「固定性」の問題

課題解決過程の研究は、現在に至るまでいくつかの理論的変遷がみられるが、行動主義心理学、ゲシュタルト心理学、および、情報処理論的立場という、3つの異なる立場からのアプローチに大別することができる。これらの立場は、それぞれ、理論上の力点や方法論を異にしている。

近年、情報処理論的立場の認知心理学者たちは、多くの認知課題に含まれる心理の諸過程について、きめ細かな記述と分析とを進展させてきている。そして今日では、その「心理過程に影響を及ぼす諸変数を識別する」ことから、さらに進めて、その「心理過程がどのようにして発生するかということについてのモデルをつくりあげるという研究が増えてきている」（Greeno, 1985）。

心理過程をより厳密に記述しようとする、この潮流は、認知心理学の他領域ばかりでなく、「問題解決の心理」の領域でも同様である。問題解決の心理学的分析は、「情報を解釈」し、「目標を設定」し、問題解決過程で「利用できる行為を選択する」という下位過程が、「どのような性質をもち、どのように組織されるのか、に注意を向けている」（注1）という（Newell and Simon, 1972）。

（注1）情報処理アプローチは、問題の解決に対する科学的理解を深め、ロジック・セオリスト（LT; Logic Theorist）を提案したニューウエル（Newell）らは、「ロジック・セオリストは人間の問題解決の理論として開発されたものではなかった」と明確に述べている。人間の思考の方法を理解しようとすることは、「思考する機械を開発するための重要な手がかりを提供するだろう」と考えている。（山，2017）

このことは、行動主義者や連合主義者の諸概念が支配的であった頃に行われた研究（アナグラム問題（注2）や概念識別を促進する実験条件を見定める、など）とは対照的である。

もう一つの研究方向は、「強化」と「消去」という行動主義の仮説に換えて「機能的固執性（functional fixedness）」という概念による分析を提出したことである。（Greeno, 1985）

（注2）アナグラム問題とは、無意味な順序に並べた文字を、適切な順序に置き換えて有意味な単語に復元し解読させる、問題解決の一種である。

問題解決過程を精力的に、しかも綿密に分析しようとした研究者たちの一つは、ゲシュタルト心理学派である。Dunker（1945）は、「機能的固着」という概念を次のような場合に着目して研究を進めている。すなわち、「状態のある成分についての限られた概念化が、問題の残りの成分との間で必要とされる関係へと、その成分を適合させる方法を見つけ出すことと矛盾するために、理解が得られないような場合である」、と。人間の課題解決では、「簡単に解決させられるような状態の特徴を認識するのに失敗して、うまくいかない方法で問題にとりかかる」ということが、しばしば観察される。

ゲシュタルト学派によれば、課題解決過程における思考の重要な特質は、課題要素の再構造化（restructuring）、再体制化（reorganization）にある。人間が、しばしば課題を解けずに行き詰まるのは、課題解決の構え（set）を変えられないからである。課題（問題）を新しい見方で見ると（再構造化する）ことによって解に至ることもある。正解のひらめきは、「あ、そうか」という思いと共に突然やってくることがある。たとえば、「ろうそく問題」（Dunker）の場合、「物を入れる」という箱の本来の機能（従来の方法で構造化された知識）にとらわれて、なかなか正解にたどりつけない。これが上述の「機能的固着」であるが、先行経験が負の影響をもたらすことを示している。この課題でいえば、「箱をろうそくの台にす

る」という正解に至るためには、知識の再構造化が必要になる。

ゲシュタルト学派の指摘の多くは現在でも重要であるものの、「用語に操作的定義がなく、概念が直感的で曖昧だという批判はこれまでも多くなされてきた」（問題点Ⅰ）。

認知心理学が、この半世紀間で行ってきたことは、「連合主義の概念をとり入れながら、直感的なゲシュタルトのことばを情報処理のことばで再概念化する作業」であったともいえる。（服部，2011）

たとえば、ゲシュタルト学派が重要視する「再構造化」は、問題空間のシフトである。最初に問題を理解したときにつくられる初期表象が不完全だったり、誤っていたりする場合には、足りない表象をつけ加えたり、適切な表象と入れ替えたりする必要がある。一方、解決者が目標状態に対する不適切な制約を暗黙のうちに課してしまっている場合には、その制約を緩和することが解決につながる。

再構造化が必要になるのは、考えが行き詰まるからである。この状態をインパス（impasse）（注3）というが、インパスに陥る理由を説明する「機能的固着」や「構え」というゲシュタルトの概念は「解決に結びつかない不適切なオペレータ（演算子）の過度の活性化」と捉えることができる。オペレータは、その状況で解に結びつきそうなものが優先的に探索される。ちょうど車輪がぬかるみにはまるというように、懸命に取り組むほどインパスから抜け出すのが難しくなることもある。

（注3）「袋小路」を意味するフランス語「アンパース」に由来する。

この課題解決過程で起こる「機能的固着」すなわち「固執性（固定性）」を、人間の発達や教育の視点で考えることは重要である。発達心理学者である川口 勇（1984）の述懐によれば、日本でゲシュタルト学派の最盛期に研究生活をはじめられ、その学派の理論を基盤に長らく研究に取り組むなかで、疑問と不安を抱えていた、とのこと。そのゲシュタルト心理学は「人間のいない心理学」だとい

うことへの疑問であり、そこからは「教育の問題や人間発達の問題は出てこない」となる。とはいえ、ゲシュタルト説は確かに「心理学説の中では、まだしもよく人間を全体的に捉えようとしている方」である。しかし、「発達の問題にしても、教育の基礎という観点からしても、どうも本質に迫れない」ことになる。よくよく考えてみると、ゲシュタルト説には「時間軸がはいっていない」(問題点Ⅱ)ことに気づくのである。このことは、人間の発達や教育の問題を進めていく上で、最も大きい欠陥ないし障害となり得るかもしれない。

(問題点Ⅱ) そのことを裏づける逸話：最後のゲシュタリストであったメッツガー (Metzger) がとりつかれた《ゲシュタルト》とは、・・・「時間を抜きにした」秩序なのであって、それに魅惑されて心理学を選んだと強調している (Witte, 1930)。一方で、欠陥と見えたところが、実はむしろゲシュタルト哲学の真骨頂なのであることは強調しておかなければならない。そこがゲシュタルトの構造主義の特性だからである。そこにこの学説の魅力もある。(川口, 1984 より引用)

今後の引き続く研究では、認知課題の解決過程に発生する「固執性 (固定性)」を分析・考究する際に、次の 2 点に着目して試みる必要性を感じている；

(Ⅰ) 使用する概念を可能な限り、定義の明瞭さ、正確さに努める。

(問題点Ⅰ)

(Ⅱ) 時間軸を考慮した論理・分析をする。(問題点Ⅱ)

このことは、課題解決の過程で起こる「固執性の発生」と「その後の展開」について、これまでなされた諸研究を基に分析・考究する際に、不可避であると考えからである。また、こうして得られた成果は、人間の発達および教育の課題である「認識の深化」を考察することに連なることを密かに期待している。

2. 認知課題解決過程に現れる「固執性（固定性）の発生」

具体的に、実験研究例で説明すると次のようになる。

Uznadze にとっては、構え (Ustanovka) という用語は、人間の活動に関する用語であり、一定方向の活動に対する可動性、あるいはレディネスであり、行為の基礎的原型である。そして、構えは認識の基本であると考えている。すなわち、構えは思考、記憶において重要な役割を演じている認識の基本であるとみなしている

「構え」を定義した上で、さらに Uznadze は精神活動を二つに分ける。

衝動的活動は、習慣的な、機械化された人間の活動にみられるように、行動の連続的な過程の中に行為を直接含むことである。ここでは全行動は「構え」にもとづいて決定される（構えの水準）。

ところが、問題解決に必要な事態がさらに複雑になって、その解決を妨げるような障害が起こるとき、行動は円滑に進まず、一時停止し、注意の集中する対象に変えられる。換言すれば、連鎖から切り離された観察対象に変えられることになる（客観化にもとづく構えの水準）。

このように、「構えの水準」と「客観化の水準（客観化にもとづく構えの水準）」を区別するのである。

次に、後者「客観化に基づく構え」に関するウズナーゼ学派の研究について紹介・考察を述べる。

エリアヴァ (Eliava, N. L., 1966. 1971. : Э л и а в а , Н . Л .) の研究 ; 思考課題における「固執性の発生」

エリアヴァの実験内容は次の通りである。

被験者に 3 種類のテキスト No. 1、No. 2、No. 3（各テキストは異なった内容の短い物語から構成されている課題）が与えられ、次のような分類を行うように指示される：

- 1) 与えられたテキスト（課題）はそれぞれ 3 つのクラスに分類されねばならない。
- 2) 分類の原理は被験者自身によって発見されなければならない。
- 3) もし、新しく取り扱うテキストの分類を、その前に取り扱ったテキストの分類原理によって行い、成功しなければ、新しい原理が被験者自身によって発見されねばならない。

被験者群を 3 つのグループに分け、上述の 3 種類のテキストを次の順序で配布し、実験が行われる：

【第 1 グループの被験者群】 実験は 3 段階によって経過する。

第 1 段階では、テキスト No. 1 が配られ、教材（物語）は 3 つのクラスに分類されなければならない。（正しい分類は、妥協、競争、反抗の 3 つの行為のカテゴリーに分けられる）。

第 2 段階では、テキスト No. 2 が与えられ、教材は新しい 3 つのクラスに分類されなければならない。（正しい分類は、利己主義、自我至上主義的、社会公共的の 3 つの行為の動機の観点から分類される）。

第 3 段階では、テキスト No. 3 が与えられるが、その教材は 3 つの新しいクラス（正しくは、珍奇な、高尚な、不道德な、の 3 つのカテゴリー）に分類されなければならない。

【第 2 グループの被験者群】 直ちに第 2 段階から着手される（テキスト No. 2 を受け取り、3 つのクラスに分類する）。

その後で、第 3 段階に移る（テキスト No. 3 が与えられ、新しい原理を求め、3 つのカテゴリーに分類する）。

【第 3 グループの被験者群】 直接に第 3 段階から始まり、テキスト No. 3 を受取り、3 つのカテゴリーに分類する。

（以上の 3 グループの被験者群は、大学生たちである。）

(1) この実験結果から、次の事実が判明する。

直ちに第 2 段階から着手した第 2 グループの被験者たちにとって、テキスト No. 2 の教材の分類はやさしい問題であった。すべての被験者は平均 15 分で完了する。しかし、第 1 グループでは、被験者の 60% だけが第 2 段階のテキスト No. 2 の分類に成功する。しかも、その所要時間は平均 30 分である。

同様の結果は第 3 段階でも生じる。

すなわち、第 3 段階から直ちに始めた第 3 グループの被験者には、テキスト No. 3 は非常に容易であり、第 3 グループのすべての者によって平均 15 分で分類が行われる。しかし、第 2 段階を経過して第 3 段階に着手した第 1, 第 2 グループの被験者のほとんど全員が、テキスト No. 3 の分類に成功してしない。彼らは第 3 段階において、あたかも分類の新しい原理を発見する能力を失っているかのように見える。

(2) この実験結果の事実について、エリアヴァ (1966, 1971) は、「構え理論」の視点から、次のような解釈を行っている。

(i) 第 1 段階で形成・定着した構えは、第 2 段階における作業 (課題解決) を妨げている。被験者たちの失敗の特質は、これらの定着している構えのはたらきであることは明白な事実である。しかし、この場合、「先に定着した構えがやがて停止し・消失するのはどのようにして行われるのか?」。これに代わって実験の「新しい段階に適した構えが、被験者にいかなる様式で生ずるのか?」が重要な問題となる。

(ii) 第 2 段階の初めにおいて、先行の第 1 段階の条件に適している構えのはたらきは、第 2 段階の教材に適した構えに席をゆずるまで作用しているはずである。大部分の被験者は第 2 段階の初めに、眼前に発生している問題を受け入れることができないし、問題状況を認知することができないでいる。すなわち、新しい分類の原

理を求めるかわりに、先行の第 1 段階で発見した 3 つのカテゴリーによって、新しい第 2 段階の教材を分類することを続ける。新しい教材において、何かある方法で前に発見した原理に一致させることができれば、この発見した原理に従って解こうとする。しかし結局のところ、この方法が新しい教材の分類に不適當であることに気づきはじめ、作業を停止する。しかし、この停止は解決の意味をもっている。なぜならば、その後、この被験者のすべての行動が緩慢であるが変化しているのである（被験者は、自分の解決過程に疑問をもちはじめる、あるいは、与えられたテキストの物語を読み直すなど）。

3. 課題解決の型 — 「固執」 —

エリアヴァは、この実験結果を得て、さらに被験者たちを、この課題解決の型として、3 つの型に分類する。

第 1 の型： 実験の第 2 または第 3 段階において、被験者は「作業停止」や「ためらい」を現したが、やがて新しい教材に適した新しい原理を発見したグループである。

第 2 の型： 第 1 の型と同様に、第 2 または第 3 の段階において、被験者は「作業停止」や「ためらい」を現わし、新しい分類法・新しい原理を見つけるために努力するが、最後まで「成功できなかった」グループである。

第 3 の型： 新しい第 2 または第 3 の段階において、「前段階で成功した分類法を最後まで適用しようとした」グループである。

エリアヴァは、これら第 1, 2, 3 の型の被験者の構えを、直ちに、パーソナリティの特性とみなしていない（注 4）。

（注 4）このテキスト課題における解決過程の型であり、他の課題解決過程ではこれとは異なる型を示すこともあり得る。同じ人が課題によっては異なる型が現れることも考えられる。

エリアヴァの見解は次のようになる。

構えは、すべての被験者に生じ、その構えの内容は、常に、与えられた対象 — この実験では分類すべきテキストの物語 — によって決定される。したがって、この構えを「行動の一定様式に留まる傾向」、または「行動のステレオタイプへの傾向」など「パーソナリティ」と解釈（研究者に広く用いられている態度概念の解釈。ルーチンスも同様。）することは、このような実験的データの説明にとって不十分である、と。

ウズナーゼ学派の構え理論においても、第3の型に所属する被験者の構えは、弾力性に乏しく、静的で固執性が強いと判定する。反対に、第1の型の被験者は弾力性があり、動的で、たやすく構えを改めるのに成功するとみなしている。だが、構え理論と態度理論の差異は、構え理論における構えは「常に固執性を意味しているものではない」ということである。そして、各人の構えには、個人的・個性的でない特徴があることを考慮する必要があるということである。すなわち、どの被験者においても、構え自体は変化し、客観的な条件の作用で再構造化される可能性をもっているとみなされている。

この問題（教材）での、課題解決過程における状況で見る限り、特に、第1の型の被験者たちは、この構造化が容易な型である。第1、2、3、それぞれの課題（テキスト教材）を、個々別々の観察の対象として客観化し、自分は「今までに何をしてきたか?」、自分が「これからの教材をどのように理解したか?」について検討する過程に到達する。このような過程—客観化行為—から展開した思考活動が、新しい客観的な事態に適応した新しい構えの発生条件となっている。この新しい条件のもとで、新しい段階の理解が可能となる。

4. ウズナーゼ学派の「思考活動」と「構え (Ustanovka)」

ウズナーゼ学派では、課題解決のための「思考過程において、構えはいかに参加」し、そして「客観化行為はいかなる役割を遂行するか」が、思考研究の研究課題になっている。学派の一人、エリアヴァは、課題解決における正しい認識・理解のための思考過程とは、提供された課題（ここではテキスト教材）における実験の初期に形成・定着している被験者の「構え」と、この構えに適さない新段階の「客観的な事態」との「相互作用」であるとし、この相互作用の過程に、「客観化行為」（注5）が加わることにより、その被験者に「新たな客観的な条件に合致する新しい構えが発生、確立する」ように再構造化される、と報告している。

（注5）構えの客観化の問題。「客観化」とは、ウズナーゼ学派の見解によれば、心的行為の成立する予備的水準において、現存する構えを、変化した要求（欲求）や客観的現実に対応する構えに置き換えたり、新しい構えをつくりだしたりして、個体と環境との間のバランスのとれた関係をめざす活動を可能にするはたらきである。

「客観化」によって、新しく生起し、変化した条件について与えられる情報は、あたかもフィードバックの機能として、構えが形成され、現存する構えが新しく変化した活動条件に対応するような構えに置き換わる土台となる。それゆえに、心理的活動が同一時点において、存在の反映となると同時に、行動調整における一つの「環」ともなるのである。（川口，1984）

5. 「固定性の展開」について

前項でとりあげた「作業停止」について述べると次のようになる。この作業停止が新しい段階の問題解決に適している構え発生のための最初の条件である。つづいて（エリアヴァの実験では）分類の新しい原理の探求 — 新しい行為 — が始まる。この新しい行

為が、上述の客観化行為であり、実験の新しい段階の具体的な条件に適した新しい構え出現の条件である。このように停止して、被験者は、新しい問題（教材）に対して、自分が行っている行動の不適当性を確認すると、新しい問題条件に合致した分類の原理探求をはじめるのである。

人間の行為はある障害に突き当たったとき、心理的活動の第2水準（客観化の構えすなわち思考的構え）の領域に入る。

その人は、実際の欲求を満足させる方向への活動を中止して、中止を惹き起こしている要因を、この活動から分離して、これを思考の対象とする。そしてこの対象の特徴を理解し、停止した活動を続行するための考察を全面的に試みる。要するに、このような実際の停止の際に現れる一連の行動様式、すなわち自己の行動を自主的に対象に向ける特別なはたらきである「客観化行為」を行うことになる。（下線A）

客観化の結果、行為は思考と意志的行為をもつ、より高い水準に到達する。客観化行為は、新しい第2次の「心理的計画」を示しているとも言える。

客観化行為が思考を可能にするということは、客観化にもとづいて人間は思考の対象を獲得し、それと共に、新しいより高度の構えが、主体（その人間）によって自主的に形成されるということである。このように心理的活動の第2水準において形成される構えは、思考過程において現れる「論理的な要求」と「論理的客観的状态」の2条件によって生起するとみられる。

客観化行為は精神発達の新しい段階を示しており、本質的には、論理的な思考の可能性をつくりあげる状態である。通常、人間が自己の構えにもとづいて行動するとき、ある現象・ある物質・ある考えを利用する場合、これは心理的活動の第1水準の行動である。しかし、客観化行為が行われた後には、単に手段として、現象・物質・考えを利用するだけでなく、これらを考察し、これらについて思考し、より有効に利用するために特別の究明をする。これが心理的活

動の第 2 水準という段階での行動である。

ウズナーゼ学派によると、客観化行為が完了して、はじめて思考により一定の意味をもつ課題が解かれる。しかも、この直後に、解決すべき課題に適した新しい構えが形成される。客観化行為は、人間を第 2 のより高い心理的活動水準 — 直接の刺激作用から解放され、思考活動の媒介によって生ずる行為 — へ、と高揚させていると見なすことができる。

(下線 A) について、次のような視点から今後の検討課題としたい。

本研究の第 6 章（研究目的 3）で述べている「主観的意義」に関して言えば、欲求のはたらきから「課題・対象」を捉え直すことを意味している。「構えの転換」の説明に使用する「客観化行為」をウズナーゼ学派は「普遍的」というが、この障害に突き当たったときだけ起こるので、「普遍的ではない」のである。したがって、「主観的意義」を含む「欲求」と「課題・対象」の相互作用による構えを転換させて新たな構えの発生により、障害を抜け出すと考える。

すると、「客観化行為」という機能的概念は、不要ですし、かえって混乱を招きかねないであろう。固定性の問題に限って言えば、「構えの転換」のみで説明可能であろう。

課題・対象に作用する「定位・探索活動」と、主体の「欲求」に含まれる「主観的意義」は、ともに認知発達の反映であれば、「課題・対象」と「欲求」の相互作用によって形成される構えは、認知発達に伴って、より高い段階にもなるであろう。

6. 固定性の分析から認識の深化へ

上述したエリアヴァの実験報告によれば、被験者たちの中には、特定の構えに固執し、それが思考を妨害していると考えられるグループが存在する。このエリアヴァの解釈から離れて、この実験結果をもう少し詳しく考察してみることにする。

千葉（1977）によれば、次のような解釈となる。構えの「妨害的作用」という解釈の決め手となるのは、構え形成以後の「分類所要時間の増大」という結果、及び、「分類失敗者の出現」という結果である。したがって、これら2つの結果の意味するところを読みとってみることにする。

第1グループの被験者は、No.1の分類作業を通して分類原理（妥協・競争・反抗）を発見した後、（a）その原理をNo.2にも適用した結果、（b）それがNo.2に関しては不適切であることを発見し、（c）新しい分類原理の探求を始め、（d）新しい原理を発見したのである。

他方、第2グループが第2段階で行ったことは（d）の部分だけである。この両グループの作業内容を比べれば、第1グループが第2段階での分類完成までは長時間を要することは当然であるとも言える。長時間を要するという点では、確かに、余計な構えなど持たない方がよい。しかし、所要時間を問題にするだけでは「認識内容がどうであったか」という重要な問題を見落としてしまうかもしれない。

もし、エリアヴァが、第2段階分類終了後に、第1、第2グループの被験者に「No.2は妥協・競争・反抗という原理では分類できなかったのでしょうか」という《言語的はたらきかけ》（質問）をしたら、第1グループと第2グループの被験者では返答が違っていたと思う。第1グループのNo.2分類の完成者は、はっきりと即座に否定ができ、第2グループの被験者は、「はて？と、もう一度、テキストを検討し直す」ことになったかもしれない。つまり、No.2の分類完了の時点で、両グループの「認識には、質的な相違がみられる」と予想できる。第1グループの被験者の認識内容は「No.2は妥協・競争・反抗では分類不可能であり、利己主義的・自我至上主義的・社会公共的で分類可能」である。一方、第2グループの被験者の認識内容は単に「利己主義的・自我至上主義的・社会公共的で分類可能」である。まったく同じ解決点に到達しているが、両者の

解決の過程は「予想」(または仮定)をもつか否かで大きく相違し、認識内容も変わってくる。

このことについては、守屋(1971)によって次のように強調されている。

守屋は、予想を立てて問題の解決にあたるときには、予想をはっきり立てないときに比べて、認識主体は認識内容をより豊かにすることができると述べている。自己の認識内容に、自己の予想と現実との相違についての認識をつけ加えるか否かは、その後の認識の発達に大きく関わってくる。

上述したように、エリアヴァは、実験に参加した被験者を観察して、当の課題解決に3つの型がみられると報告している。これら3つの型のうち、第1、第2の型はいずれも新しい分類法、新しい原理を発見するために努力している。つまり、はじめの構えに固執するということはなかった型である。

問題となるのは、第3の型であり、この型の被験者は最後まで、はじめの構えに固執(固定)した「弾力性に乏しく、静的である」と報告されている。ある特定の構えに固執(固定)し、構えの転換という点で弾力性に乏しく静的である場合、構えは認識の形成によって確実に妨害となる。

では、特定の構えの固執(固定)、つまり弾力性の欠如というのは何によって惹き起こされるのであろうか。ウズナーゼ学派は、すでに触れたように「ある特定の構えにより固執的であるか否かは、個人的特性ではない」と述べているので、改めて「特定の構えの固執」とはどのような状態であるかを考えることにする。

「固執している」とみているのは実験者(観察者)という第三者である。しかし、はたして被験者本人は自己を「固執している」と意識しているであろうか。例えば、テキスト1でいえば、「自分は妥協・競争・反抗という分類原理に固執している」というように、自己の構えの適用の態度を意識化しているのであろうか。もしそうだとすれば、第三者の観察と被験者の状態との間にずれはなく「固

執している」のである。しかし、そうでなかったら、つまり、被験者が自己の構え適用について明瞭に意識化していなかったとしたら、第三者から「固執している」とみられる状態も、被験者にとってはまったく別の状態なのである。「固執している」という意識もなく、ただ分類しようと努力していることになる。したがって、固執を断ち切ろうとする意図的試みもなく、際限なく固執とみられる行為を続けることになる。

構え転換にみられる弾力性の欠如の実態には、こうした自己の構え適用の姿勢・態度についての明確な「意識化の欠如」(下線 B) という問題が大きな部分として含まれていると考えられる。もしそうだとしたら、特定の構えへの固執性(固定性)の問題は、何らかの方法で自己の構えについてだけでなく、それを適用している自己の活動について、明確に意識化しようとすることによって解決できるはずである。自己の構えの意識化が、構え転換に弾力性を保障するのだとしたら、問題は自己の「構え」、あるいは「予想」や「認識活動」をどのようにして意識化できるのかということになるであろう(千葉, 1977)。

(下線 B)について次のように考えている。

本研究で、説明してきたことでもあるが、「課題・対象」への「主観的意義」(欲求に含まれる)は、「意識化」「気づき」「予想」などを関与させるものとして扱っている。これは、その主体の認知発達が反映されているとして述べている。

7. 構え転換のはたらき — 認識の発展へ —

「構えの転換」と「認識」の関係は、児童・生徒の認識の系統的発展を目指す教育のあり方として、重要な問題を提起していることになる。

守屋(1987)の紹介する教育実践報告によれば、吉村(1969)の「アリの授業記録」に述べられたところのアリの「足の数」への注

意の集中と、「足の生え方」に対する不注意の事実について考えてみる。

ある対象への注意の集中が必然的に他の対象への不注意を惹き起こすというのであれば、注意が不適當に長く特定対象に固着せしめられることは、視野の狭小化を招き、認識の発展にとって妨害となる。ここでは、ある特定の対象への注意の固着状態、言い換えれば、ある予想なり構えに固執（固定）していると呼ばれる状態に陥ることになる。

ある予想なり構えの転換は、それらが現実には有効性を失った場合に起こる。「アリの足は四本だろう」という予想は、アリの足を実際に数えて「六本だ」と、確かめたとき、完全にこわされる。そこで、アリの足については「六本だ」という認識が成立する。次にアリの足をみるときに、これが予想（すなわち、構え）として機能することになる。

この記録は、「アリを、よく見よう」という、一見、生徒の自由や主体性を尊重したかにみえる授業での指示が、いかに具体的効果に乏しいものであるかをよく物語っている。

守屋（1987）の指摘するところは、教師が教えるべき内容に沿って適切な構えを生徒にもたせることが生徒の自由な観察や主体性を拘束する、と考えるのは誤っている場合もあり得るとして、「適切な構えをもたせる」ことによって、むしろ、生徒は「各人がもっていた恣意的で意識化することのできない構えから自由になる」こともある。換言すれば、「恣意的で意識化できない構え」を「言語被媒介的構え」に転換し、かつ意識化することができ、同時に「特定の構えから相対的に自由になる」のである。

従って、どのような授業過程であれ、教師は教えるべき内容を児童・生徒が把握できるために、場合によっては、「適切な構えをもたせる必要がある」。すなわち、生徒がもっている構えを「必要な構え」に転換させることが重要であることもある。では、構えの転換はどのように起こるのか。

8. 構えの転換 — 研究例 —

Luria (1961) の講義記録による実験研究に関する論文。

マルツィノフスカヤ (Martsinovskaya) 及び アブラミヤン (Abramyan) の研究) を手がかりに、構えの転換について考えてみる。彼女たちは、先ず 図に示す (a) に対しては右手で反応 (バルーンを押す) し、(b) に対しては左手で反応 (バルーンを押す) するように 3 歳から 6 , 7 歳の幼児たちに訓練する。子どもたちが間違わず反応できるようになったのを確かめて、次に (c)、(d) を提示する。(c)、(d) の提示目的は、(a)、(b) に対して反応を分ける (区別する) ようになったとき、その子どもたちが「どのような構えをつくりあげたのか」を明らかにすることである。次に、新たに提示された (c)、(d) に対して、子どもが右手で反応するか、左手で反応するかをみれば、子どもたちたちの構えが円 (図) の色の違いに対応する構えであったのか、背景 (地) の色の違いに対応する構えであったのかを知ることができる。

子どもたちは (c) の提示に対して右手で反応し、(d) に対しては左手で反応した。すなわち、子どもたちが作っていた構えは、円 (図) の色の違いに対する構えであったことになる。

ここで、マルツィノフスカヤは「円 (図)」に対する構えを「背景 (地)」に対する構えに転換させようと試みる。灰色の背景には右手で、黄色の背景には左手で(「丸の後ろの色が黄色のときは右手、灰色のときは左手」という)、反応するよう「ことば」で教示し、そのことによって図—地関係の「図」に対して作られていた構えを、「地」に対する構えに変えようとしたのである。

実験の結果、「ことば」による教示で、構えの転換ができたのは 6 ~ 7 歳児の 90 % の幼児で、3 ~ 4 歳児の半数以上は図に対する構えを転換することが少なかった。

「アリの足の本数」「アリの足の生え方」というような「ことば」で構えの転換ができる児童の場合と 3 ~ 4 歳児の場合、構えの転換

は柔軟性の点で著しく異なることがわかる。では3～4歳児では構えの転換そのものが困難なのであろうか。

この点を明らかにするためにアブラミヤンは、次のような手続きを実験に組み込んでみる。

先ず (a), (b) を、それぞれ \Rightarrow (A), (B) に、

(c), (d) を、それぞれ \Rightarrow (C), (D) に、

a, b, c, d の「円」を \Rightarrow A, B, C, D の「飛行機」に換える。ただし、色の組み合わせは変えない。

そして、次のような「言語教示」を与える：

「太陽が輝いて空が黄色のときには飛行機は飛ぶ、空が灰色で雨降りのときには飛ばない」と。このように説明し、「背景」を空として意味づけたのである。

「背景に注意せよ」というような構えそのものの教示ではなく、背景が子どもにとって意味をもつような「図—地」関係をつくりだすことによって、子どもたちの構えを転換させようとしたのである。

結果は、3～4歳児でさえ、全員、図から地へと構えを転換できたのである。

先の実験では、円の背景に過ぎなかった地が、この実験では空として積極的な意味をもち、そのことが子どもの構えを転換させる。しかし、この実験で用いた(A)(B)の背景は反応を定めるときの直接的手がかりとしてあり、単なる地ではない。知覚の上では地でありながら、意味の上では図となっている。知覚の上でも、意味の上でも地でしかない部分に対する構えを作ることではできなかったが、意味の上で図となりうる知覚上の地に対しては構えをつくることができるのである。これらの結果は、構えの形成や転換の問題は、主体（ここでは、子ども）にとっての意味（認識）との関わりにおいて考えねばならないことを示しているのであろう。

しかし、子どもと違って、成人の場合には、単なる地に対する構えであっても、形成はそれほど困難なわけではない。「地に注意せよ」という簡単なことばの指示で、成人は、図と地の間で自分の構

えを自由に転換させることができる。このことは、「図」「地」という言語被媒介的概念をもっているからである。言語被媒介的概念として示される「地」は、知覚する場合と異なり、「図」と対等の強さをもっている。知覚の場合の、背景に比べて図のもつ圧倒的強さは、言語被媒介的概念の上では存在しない。したがって、「成人は図から地へ、地から図へと構えの転換を行うことができる」のである。

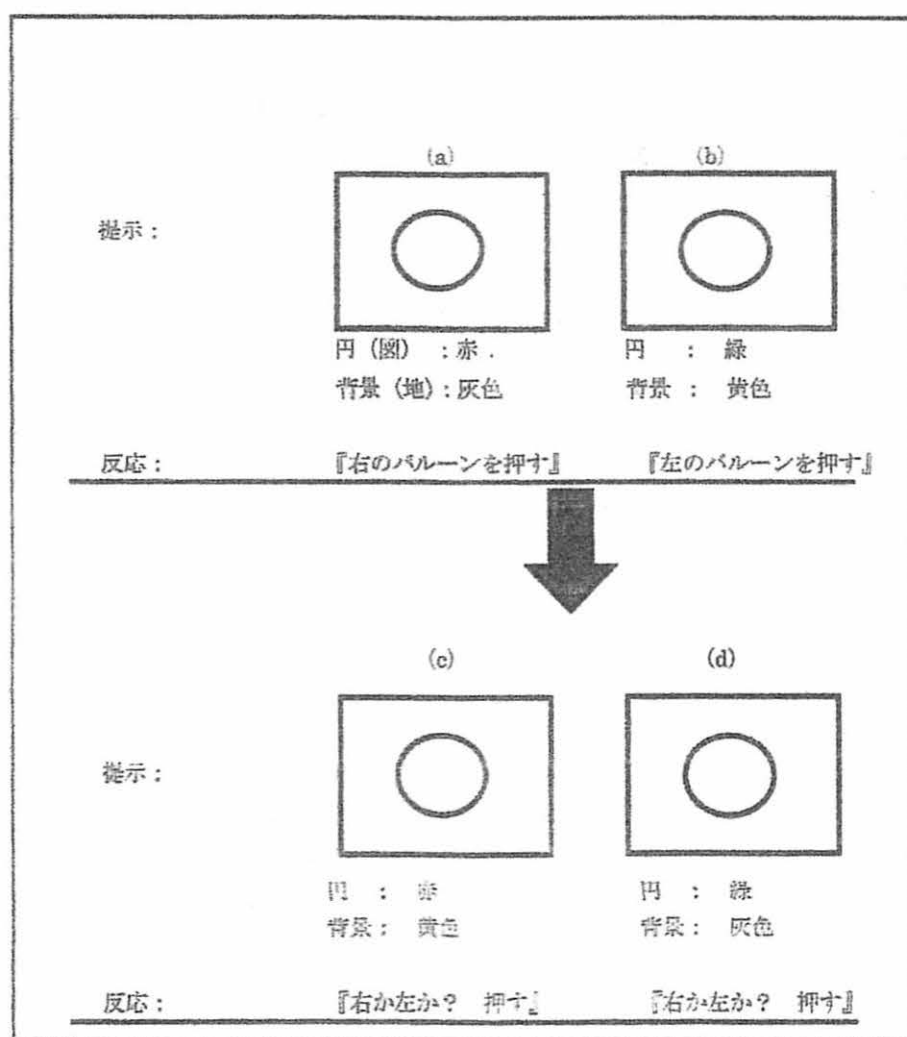


図 8-3 構え形成の提示・反応および形成された構えの検証
(手続き、筆者作成)

9. 今後の研究方向に向けての展望

本研究の結果から、今後の「認知活動における固定性」に関する研究方向として想定される点を指摘しておきたい（今後の展望とし、検討を試みる計画である）。

第6章の実験（研究目的3）における、「固定された構え」の「構え発生モデル」が成立すると仮定できれば、次のことを想定して検証につとめたい。

① 固定された構えの「積極的（+）効果」と「消極的（-）効果」についての差別化。

活動・行動の固定性について、主体である本人が、「主観的意義」を含む「欲求」として、何らの疑問や悩みなどをもたないならば、その固定性は構えの積極的効果であり、固定し続けることになるであろう。

一方、その固定性について、主体である本人が、「主観的意義」を含む「欲求」として障害となり、悩みとなると、構えの消極的、否定的効果となる。ウズナーゼ学派は、このとき「客観化行為」を登場させるのである。

② 「客観化行為」の普遍性について

ウズナーゼ学派は、客観化行為の普遍性を主張するが、①の「構えの否定的効果」のときのみ機能する概念である。したがって、「客観化行為」は、普遍性とはいえないであろう。

③ 活動・行動の固定された構えにおける「客観化行為」について

固定性に関する限り、「客観化行為」は敢えて必要とはしないであろう。認知活動の固定性に関する問題では、「構えの発生」と「構えの転換」で、充分、解明されるであろう。

第9章 本研究の課題と今後の新しい研究の方向性

第1節 本研究の課題

Luchins による「水がめ問題」で、構えの「硬さ・柔軟さ」というパーソナリティに基づく概念に研究の端を発して、認知活動における固定性の発生・転換という問題を、ウズナーゼ学派の「構え理論」、その中でも根幹をなす「固定された構え」を中心に、構えの形成過程の問題点を分析・検討する研究を進めている。

1. 実験研究を実施して、見えてきた課題

(1) 実験材料は、可能な限り生活で自然にみられるものと考えている。したがって、広く実験に使用されている量的性格（「大きさ」など）という単一のパラメーターのみではなく、質的性格（意味・名称）を含む呈示対象が使用されている。一連の研究において、特に質的性格にこだわった研究材料の使用は、「多義的な絵」の知覚活動（視知覚の活動）を分析するのに好都合ではないかと考えている。しかし、パラメーターを増やせば、それだけ、要因の分析において、複雑さと、不明瞭さを伴うことになる。本研究でも、明快さがないとすれば、このことも影響しているのであろう。

(2) 第3章の研究に使用した「多義的な絵」（カモ・ウサギ）は、対照群の被験者（大学生）によるタキストスコープに呈示した反応である。この呈示対象に対するヨーロッパ被験者たちの反応は、「カモ」:「ウサギ」が約7:3であり、「カモ」などの鳥類に見えることが多く報告されている。ところが本実験では、大学生の反応ではあるが、鳥類がほとんどである。そのことを受けて、実験の一部に「不適切さ」から実験計画を変更せざるをえないことになる。予期せぬこととはいえ、反省している。

(3)「実験群」「統制群」の振り分けには、それぞれの担任教師の援助を受けて、可能な限り等しい構成になるように協力していただいたとはいえ、これらの実験の基礎条件を設定できなかったこともあり、比較対照群としての等価性に疑問は残ることになる。

(4) 第4章の実験において、「一次的構え(primary set)」の「欲求」で「ごほうび与える」ことに関して、被験者たちの担任教師との相談を受けて、実験手続きを設定したのであるが、具体物を手渡すことは現実にはできかねたことは、「欲求」のはたらきを減少させることになり、そのことが「消去過程」で変容を早まることに繋がったのではないかと危惧している。

実験手続きへの配慮を欠いたことに反省している。

(5) 第5章の実験において、「欲求」に含まれる「主観的意義」のはたらきについて、介入に伴う主体の問題であるが、その置かれている事態をどう捉えるか。そのファクターは「対人認知」「情報の内容の受け取り」などを想定して実験を実施している。もう少し、明確な設定がなされ、その効果の現れをどのように捉えるか、実験に工夫が必要である。反省している。

2. 形成される「構え」の取り扱い説明について

Luchinsをはじめ、構え問題に取り組んでいる研究者たちの結論の多くは、「硬さ」「柔軟さ」という両極端の概念を用いることに不満がある。同じ人間でも、課題ごとに異なる構えを形成し、その後の経過も種々であろう。実は、これらのことを、次のように考えている。

「硬さ」「柔軟さ」を両極端とする連続体をなし、その間に「動的構え」、「静的構え」、「安定した構え」、「不安定な構え」、(可變的

な構え、固定された構え)などが存在するであろう。そして、認知活動において固定された状況を、これらの構えが辿る経過として、消去過程で起こる変容「構えの転換」について、研究の重要性を再認識することになる。

そのことを探究するために、本研究で、質的性格をもつ対象呈示で固定実験を試みて、検証実験、その後の消去過程の分析には、「判定基準尺度」を作成し、使用している。何分にも手書きで作成を依頼したこともあり、十分な消去過程追跡にはなり得ない点も出てきたことであろうし、限界もあるであろう。光学的進歩のめざましいなかで、きめ細かい判定尺度を作成できれば、そして消去過程の経過スパンを拡げていくと、さらに詳細に、消去過程を究明することが可能になるであろう。

3. ウズナーゼ学派の「構え理論」における「一次的構え(primary set)」と「固定された構え(fixated set)」の関係から、さらに、「客観化行為」「社会的構え」について

(1)「一次的構え」は、主観的条件である「欲求」と客観的条件である「事態」の相互作用の中で、瞬間的に構えが形成されることを実験的研究で明らかになる。これとは異なって、呈示対象が繰り返される経過を経て「固定された構え」が形成される。これらの二つとも、それぞれ、構えは形成されるが、構えの発生、およびその後の変容(消去)は異なる。したがって、この二つを区別して考えることも重要であろう。

(2) 実験的研究で頻繁に登場する「固定された構え」は、繰り返して提示される呈示対象に、「定位・探索活動」が「一次的に」作用することにより「二次的」に構えが形成され、その構えは呈示回数が進むに連れて、徐々に強固な構えに形成される。その構えが別の構えへの転換で、認知活動の固定性を抜け出すことに説明できる

と推察する。

(3) したがって、「構え理論」における重要な位置づけである「客観化行為」のはたらきは、認知活動の固定性から、構えが次々に別の構えに交替することによる「構えの転換」で説明できる部分もあると思う。もちろん、認識の基準系として「構え理論」は構築されてきているが、認知活動の固定性という問題に関する限り、「構えの転換」から説明可能ではないかと推察している。そのときは、新たに、「客観化行為」を概念設定するまでもないであろう。この説明・分析は、現在、研究に取り組んでいる「認知活動に関する課題解決過程の研究」などに適用できるのではないかと考えている。

4. 「自動化される」情報処理過程の分析から構え理論の再検討

(1) 行為における動機の喚起や目標の設定が自動的になされるという「自動動機論」が、Barghらによって展開されている。「自分がそうしたい」あるいは「そうしようと思って行動している」、しかし、そうなった気持ちについて説明を求められると、明確に答えることに困ることがある。それは、行為の動機や目標も、スキーマやカテゴリーといった他の認知的構成物と同様に、概念化されて記憶内に保有され、環境刺激によって自動的に作動するようになっているからである (Bargh, 1990 ; Bargh & Gollwitzer, 1994)。

「欲求」とそれを充足する「事態」によって形成される「構え (ウスタノフカ, Ustanovka) が、自動的過程の基礎として機能しているという側面からみると、この「認知的構成物」は、ウズナーゼ学派の「構え (ウスタノフカ)」概念の構想に類似したものを想定しているのではないかと推察できる。

この「自動動機論」について、実験的に検証している研究も存在する (Gollwitzer, et al., 1990)。被験者に個人的問題について、解決の手順を具体的に答えさせた場合と、単にいくつかの選択肢を

考えさせた場合とでは、その後に実施した物語完成課題での取り組み方が違ってくるという研究である。これは、先行課題において特定の行為目標の表象が、意識的であれ、無意識であれ活性化されると、後続の課題でもその目標が自動的に設定されることを現わしている。認知レベルの現象としてよく知られているプライミング現象が、動機レベルでも起こりうることを確認されたと言ってもよい。これはまた、一見、内発的にみえる意志や動機が実は環境刺激により外から支配されていることをも意味している。

行為目標の「自動的活性化は、個人がある種の状況下で同じ目標を設定し、それを達成するという経験を繰り返す」ことによって可能となる。すなわち、同じ経験を繰り返すことによって、ある種の目標や動機が一定の環境条件と結びつけられて心内に表象され、一方が活性化されると他方も自動的に活性化されるようになるのである。したがって、「一定の環境条件下に置かれると、あるいはその環境を連想させるような概念刺激が与えられただけでも、目標や動機の表象が自動的に活性化される」と考えられる (Bargh and Barndollar, 1996 ; 池上, 2004)。

この説明にみられるように、同じ経験を繰り返す中で「ある種の目標や動機」が「一定の環境条件」と結びつけられて、心内に「表象」され、一方が活性化されると「自動的に」他方も活性化される、とある。ここで展開される、動機と環境の関係で発生する「形成物」、これは紛れもなく、ウズナーゼ学派の言うところの「固定された構え」そのものではないだろうか。このようにして形成されたものが基礎になって、自動的に「活性化」されるのであろう。

(2) Bargh の「自動性モデル」という視点から見る「構えの発生」

人間は主観的に知覚し構成した状況に反応していると考えられるが、バージによれば、それが瞬時に自動的に為されうるのは「知覚システム」、「評価システム」、「動機システム」という 3 つの独立した処理モジュールが同時並列的にはたらいっているからである、と

いうことになる。「知覚システム」は刺激の意味を同定する機能を担い、「評価システム」は刺激の評価的性質（正・負：ポジティブ・ネガティブ）を検知する機能を担う、そして、「動機システム」は状況に対する行為目標（ゴール）を設定するはたらきをもつと仮定される。これら3つのシステムはいずれも環境刺激を受容すると即座に自動的に起動し、連結している行為実行プランを作動させるのである。「動機システム」が行為に直結していることは明らかであるが、バージは、「知覚システム」や「評価システム」も行為と直接結びついていると主張する。

これまで、「人間は、先ず対象の意味を分析（認知）し、それに基づき対象を評価し、その結果、対象に対する反応の仕方を動機づけられ行動する」と考えられてきた（池上, 2004）。しかし、このモデルによれば、行動は必ずしも「認知から評価へ、そして、さらに動機へ」という経路を辿って生起しているわけではないことになる。もちろん、これは、環境と行動をつなぐ内的過程が存在しないといっているのではない。それらが、ほとんど意識に上らないほど瞬時に、自動的に起こるため、主観的には介在しないように感じられるのである。人間の行動は、「さまざまな局面で自動的処理のはたらきに支えられていることをこのモデルは示そうとしている」のである（池上, 2004）。

（3）環境と行動をつなぐ内的過程を 図 9-1 に示されたものでいえば、「心理システム」そのものを指しているのではないかと思われる。それは、「動機システム」、「知覚システム」、「評価システム」が同時並列的にはたらくとしている。これが「一体となって、統一的構成体である」ということは、たとえば、「構え（ウスタノフカ）」を想定すると、「ほとんど意識に上らないほど瞬時に、自動的に起こる」ため、「主観的には介在しないように感じられる」ことの説明がつくのではないか。したがって、動機（当然、「欲求」を含む）と環境状況（事態）から形成される「構え（ウスタノフカ）」

の（「類似構成体」）そのものではないか、とさえ思われる。むしろ、構え理論を発展させたものとみることもできるのではないか。しかし、それが一体になって機能するというと、いささか大雑把な議論になり、これ以上は控えるべきであると思う。それにしても、3つのシステムが、それぞれ独立して、どのようなかたちで機能しているのか、確認する手続き・方法を探すのも困難のように思われる。動機（欲求）システムが中核になって、環境と相互作用するなかで、他の2システムが関わるというかたちで一体になる「心理システム」であろうか。

したがって、この「心理システム」は、「一次的構え(primary set)」の発生のみならず、①定位・探索活動から ②構えが形成されると想定される「固定された構え(fixated set)」の発生を説明する有力な根拠ともなる、援護的理論となるであろう。

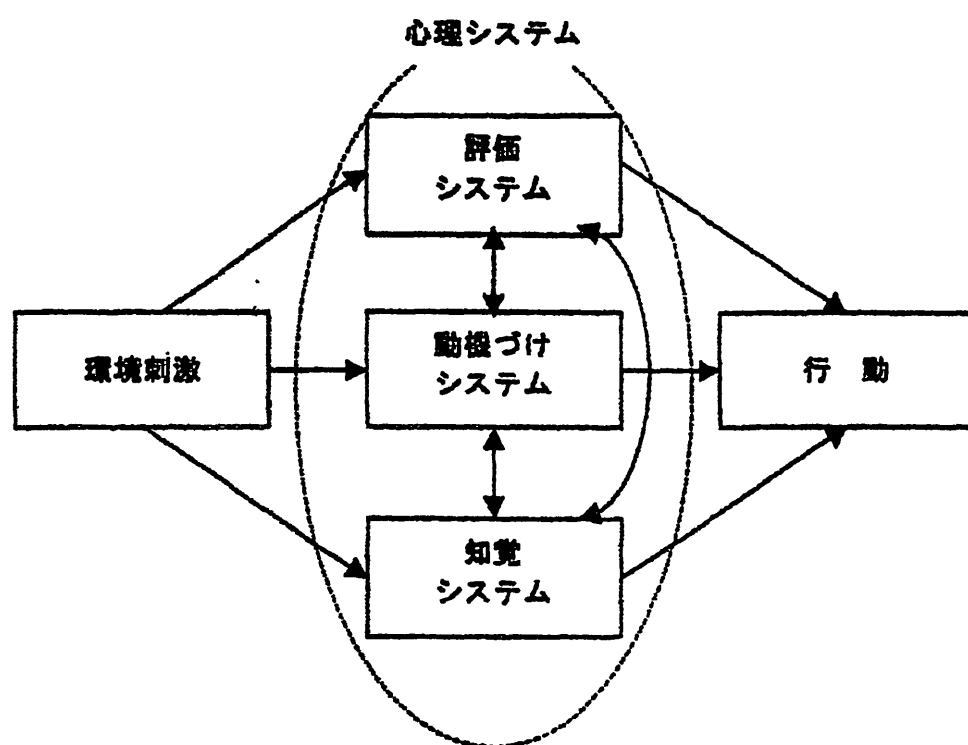


図 9-1 自動性モデルの概念図

(Bargh, 1997; 森・木村, 2004 より作成)

第2節 今後の新しい研究の方向性

構え研究は長い歴史がある。突如、1960年代に、国際心理学会（モスクワ）で登場したのが「構え理論」であり、その研究学派による実験研究である。筆者は、この研究領域に接して以来、ウズナーゼ、およびウズナーゼ学派の取り組んだ「構え理論」について、モスクワ学派による批判的検討に基づいた提案に関連する実験的研究を試みているが、「固定された構え」の発生・転換に関する研究に留まり、構え理論の残された箇所、認知の発達および教育と深く関わる諸問題については、研究半ばであり、遅々として進まないが、本研究でなされた研究の発展として、少しでも前進させていきたいと考えている。

本研究では、「認知活動の固定性における発生とその後の転換過程」について、「構え理論」の問題点として、「固定された構え」の発生過程を検討している。今後は、さらに、構え理論の残された主要な概念である「客観化行為」、および「社会的構え」について研究を試みる予定である。

現在、着手している、これらの研究における進捗状態も兼ねて、その一端を簡単に述べることにする。

新しく取り組み、進めている研究の一つ（山下，2017）は、固定し、障害にあたり、それを乗り越えるための活動のはたらきの分析に、構え理論の発展を基に考究したい。その分野は、人間の発達過程で苦悩に苛まれる臨床的問題であり、その支援への研究である。その際、分析される方向は、固定され、固執された心的状態を克服していくプロセスの検討である。

具体的に述べれば、固執する態度をどのようにして抜け出すのか。社会的構えの問題として、態度形成にはたらく「社会的構え」の構造から、固執性（固定性）を抜け出すことの困難さとその脱出を探る研究である。

1. 固執する態度の「転機」—社会的構えの発生と転換— (臨床的研究)

(1) 社会的主体としての心理的活動

人間には社会的構えが存在している。この社会的構えは、社会的環境において他の人々との接触過程において形成される。社会的構えの形成において次の諸要素が働いている。

(a) 共存、共同、競争、葛藤などの効果が知られている。

すなわち、「人間の行為は個人的行為の条件よりも、共存や共同活動の条件におかれたときの方が、より効果的である」という報告もある。社会的相互関係の過程において、この相互関係に参加している個人は、仲間の行為に対して、同意または不同意の表現をすることにより、自分の行為を強化したり弱めたりする。

このように、共同、競争、葛藤の相互関係に参加している個人は、行為の有効性をお互いに強化したり減少したりしている。

(b) 子どもたちは、「社会化」されることによって、お互いの関係において、あらわれている「社会的期待」に応じた作用傾向が形成される。このことは人間の行為に著しい重要な影響を示している。人間は「社会的期待」によってお互いに作用しあっている。

(c) 人間の行為において、他の人々がその人に示している要求や社会的環境が重要な影響を示している。これらの要求を人は、義務、伝統的慣習、行為の規範、道徳的基準の型として体験する。

社会的主体の社会的行為の基礎に横たわっている構えは、生命に関する欲求や物理的環境に作用するだけでなく、社会的環境、社会的要因（上述の a, b, c）に作用している。そして、社会的行為の遂行を保障している。

社会的構えの特徴は、「構えの基礎において、人と現実との間によって与えられた要素として、いかなる態度が確立されるか」（千

葉，1977）ということを示している。すなわち、この確立された態度は、受け入れること（採択）—非受け入れ（非採択）の態度によってあらわされる。

人間は、現実に関して一定の構えを現実化するだけでなく、客観的現実への自己の関係を認識し体験する。自己の行為と自己の活動の対象の関係における、社会的主体の根底となる反応は「採用—非採用」の態度、すなわち、構えの自覚（意識）的体験としてあらわれる。意識的現象としての態度と、構え（自覚することなしに人の活動に作用している）は、緊密な相互関係にある。現実の対象と現実への意識的態度は、一定の構えを基礎にして形成される。

態度（attitude）は、社会的主体の活動水準において、人間の認識が作り上げた構えの反映である。すなわち、態度は、構えの認識の所産であり、それ故に、態度の形成、転換、作用の特徴は構えの働きの法則性との関係において理解することができるであろう。

（2） 現代社会における心理的問題—固執・固着—

人間社会においては、競争原理が支配的になる。

本来、教育活動における学習、スポーツにおける競技などは、優れた成績を挙げることを目標にしているのだから、より良い記録や順位を目指して努力することは当然のことであり、そうでなければ進歩、上達は望めない。しかし、外界や他者に囚われすぎると、過度の緊張が持続して不安、焦燥状態に陥り、リラックスできなくなってしまう。そうなると、スキルの問題、こころの問題、進退の問題として現れ、現実をありのままに受け止められず、その結果、体験が歪められ、ストレスやスランプなど不自由が生じることになる。

ここでいう外界とは、順位・記録・理想とするフォームなどであり、身体症状・痛みなども外界として位置づけられることがある。他者とは、競争相手、チームメイト、指導者（教師、コーチなど）である。

外界や他者に囚われた生き方を、「外界・他者志向的構え」（山中，

2013) とすれば、外界・他者志向的構えが強固になるほど内界・自己志向的構えを取り難くなってしまう。その結果、自己を客観的に眺められず、現実体験が歪められてしまうのである。

体験の主体を自己とすると、自己は身体や外界・他者などの対象に対して固有な体験をし、それによって自己を感じ認識することができる。本来は。そうした身体や外界・他者のなかで、自己は必要に応じて自由に各々の対象に対して構えを向け、その構えが向けられた対象と相互に作用して生き生きとした体験をすることができる。このようにして、能動的な自己活動を展開できる状態が、「自由な状態」である。

これに対して、特定の対象に構えが固定され、他の対象に構えを向けられない状態が「構えの固定化」である。

それがさらに強固になると、対象に対する感じ方や認識の仕方も固定化されてくる。その状態が「構えの固着化」であり、外界・他者志向的構えが強固になった状態がこれに当たる。

そのような構えが強められると、それが自己の体験世界のなかの大部分を占めてしまう。その結果、自己の体験する世界が硬直化して不自由になり、現実体験が希薄になってしまう。「体験の硬直化」である。この状態では、自由で能動的な生き生きとした自己活動が制限されることになる。

本研究で述べてきたように、従来は知覚や認知に関する実験研究によって「構え」が検討されてきたが、近年は臨床心理学のなかでもその重要性指摘されるようになっていく。構えはカウンセリングやスポーツのイメージトレーニングのなかにおいて、その成功を左右する重要な概念である。

(i) たとえば、競技者が対象となるイメージを思い浮かべる場合に、追いつめられて緊張した心の準備状態で特定の場面のイメージを思い浮かべようとしても、イメージは浮かびにくい。リラックスした状態で自然とイメージが思い浮かぶのを待つような構え

が、イメージを体験するためには重要になる。田嶋（1987）は、このような心理的準備状態を「受容・探索的な構え」と呼び、イメージ体験におよぼす構えの受容性を指摘している。

（ii）臨床研究へのアプローチ

クライアントとセラピストとの関係性の変化という視点から捉えた研究に「転機」の現象を時間軸に沿って分析したものがある。（山尾，2015）

転機を「プレ・ターニングポイント」「ターニングポイント」「ポスト・ターニングポイント」と3段階に分け、それぞれの段階を追いつつ転機のプロセスを考察するのである。

このような臨床相談やカウンセリングの実際の治療過程の研究としてではなく、悩み・苦しむ日常生活を送りながらも懸命に克服に向けて取り組む人々の「転機」プロセスを考究していきたい。

そこでは、取り巻く環境・対象を見直し、自立する過程に現れるであろう「転機」を問題、分析する。その分析・考究するキー・ワードは、本研究で述べてきている「構え」であり、「構えの発生」「構えの転換」であると推察している。

臨床研究における「転機の過程」について、「構え」の問題として、今後の新しい研究の方向性を進めていきたい。

（3）態度の形成と社会的構えの発生・転換

複雑な構えである「社会的構え」の形成は、無意識的に形成される構えを含んでいるので脱出は大変困難である。しかし、構えによって形成されたものは構えの転換によって抜け出すことになるのであろう。

構えの固定化された「態度」の発生状態である「社会的構え」と、その後の「構えの転換」過程を分析するとき、重要な視点は、主体である本人がその置かれている状況について、主観的意義を含む「欲求」のはたらきとして、現状を捉えているか否か、にかかっているであろう。

執着の「固執し続ける側面」に焦点をあて、認知的錯誤（原因の錯覚、混乱など）を解き放つことにより、執着を抜け出す心理過程を「構えの転換」という視点から、分析・考察を試みたい。

そこには態度として形成された「社会的構え」の問題があり、抜け出す困難さを引き起こすことにもなる。

今後の「固定された態度」研究の展開を探る視点を、情報処理の分野に求めるとして、「態度発生」の問題と、「態度の転換」の問題に展望してみる。

2. 態度の形成・変容と情報処理過程

(1) 態度の形成と情報処理過程

人間は何らかの情報にもとづいて態度を形成する。しかし、常に情報の中味をよく吟味したうえで、態度を決定しているわけではない。そのような情報処理が行なわれるのは、動機づけが高く十分な処理容量が確保されているときに限られており、そうでない場合、人は迅速だがもっと安直な情報処理（本質とはあまり関係ない周辺的手がかり）に基づいて態度を決定するであろう。

当然、前述したように、前者は多くの注意資源を必要とする「統制的処理」に、一方、日常的に頻繁にみられる後者はあまり注意資源を必要としない「自動的処理」に依存しているであろう。

では、形成された態度の安定度や行動との一貫性に違いはみられるのであろうか。本来、態度は行動を予測するものとして仮説的に構成された概念であるが、実際には、態度と行動は一致しないことが多く、それほど単純な関係ではない。

その理由の一つは、その態度がどのような情報処理を経て形成されたものか、という点を考慮しなかったことである。日常的に形成される態度の多くは、その時点で顕著であった情報に基づいて、即時的に、形成されていく場合が多く、極めて流動的な側面が強いことを示唆している。その意味では態度と行動が一致性を欠いている方が自然なのかもしれない。

また、態度形成だけではなく、態度表出においても2種類の処理様式が考えられる。人間がある行動をとろうとするときは、その行動によってもたらされる損得の分析やその他の選択肢を吟味した上で、実行に移すと考えられてきた。しかし、そのような意識的過程が介在することなく、既存の態度が直接かつ自動的に行動を引き起こす場合のあることが示された (Fazio et al. , 1983 ; Fazio, 1986)。ここでは、「記憶内に表象されている態度対象と評価の連合が強固」で、対象の出現により、これが「直ちに活性化され、アクセスされることによって行動反応が起こる」とされている(池上, 2004)。

それまで考えられていた説明は「統制的処理」の過程であり、新たに登場した説明は「自動的処理」過程として説明できるであろう。両者のいずれが生起するかを体系的に説明しているのが MODE モデル (Motivation and Opportunity as Determinants model ; Fazio et al. , 1999 ; 池上, 2004) である。統制的処理の過程では態度と行動の乖離が生じ易くなるが、自動的処理の過程では態度と行動は一致しやすくなるのである。

多くの人々は、ある対象に対し形成され、保持される態度は1種類であると考えたのではないだろうか。通常、態度変容が起こったときは、既存の態度が棄却され、新たな態度が獲得されたと考える。しかし、ウィルソンたちの研究 (Wilson et al. , 2000) によれば、そのような場合においても、態度を表明する際に処理負荷がかかり、自動的処理様式への依存度が増すと、以前の態度が顕在化することを見いだしたのである。これは、同一の対象に対し新旧2種類の態度が保持され得ること、しかも、いずれの態度が表出されるかは、その時点における処理様式に左右されることを示唆している。こうした研究の登場により、池上 (2004) の指摘するように、「態度とは、ある対象に対し形成される持続的で一貫した集約的評価である」とするこれまでの固定概念が破られつつある、のかもしれない。

前述したことであるが、ウズナーゼ学派の一人であるナデラシヴ

イリが提唱した「社会的構え」によれば、意識的現象としての「態度」と、自覚（意識）なしに人の活動にはたらく「構え」は、緊密に結合した統一的な心理的活動である。現実の対象や現象を自覚（意識）している「態度」は、一定の構えに基づいて形成される。したがって、「態度」は、社会的主体としての活動水準においてつくりあげられた「（認識における）構え」の反映である。態度変容の困難なのは、態度の基礎に（意識されない領域に）ある「社会的構え」を変えることの困難さでもある。ここで起こる社会的主体の「活動水準」は、処理過程における「処理水準」の差異とみることができる。

（2）態度の「転換」と情報処理過程

態度の発生と転換にかかわる問題として、「情報処理過程」を取りあげる。これは、認知・認識の入口としても重要であるが、筆者は、「態度の転換」過程の分析にとって欠くことのできないものと考えている。

では、「自動的過程」と「統制的過程」の処理過程関係から「態度（構え）の転換」を考えてみる。

ある現象が「自動的過程」と「統制的過程」のいずれかによって生起しているか、という議論に変化が起こっている。自動的過程と統制的過程の両者が何らかのかたちで関わっていると仮定し、それらの過程の協同的な関係に注目する研究が増えている（Chaiken and Trope, 1999；森・木村, 2004）。

自動的過程と統制的過程の関係性としては、2つの過程が複雑に協同して成立しているものとして、基本的には、次の（1）～（4）となる。

（1）同時並列的にはたらく「多重タスク処理（multi-tasking）」

自動的過程と統制的過程が同時並列的にはたらく。自動過程は必要な注意量が少ないため、複数の自動的過程が同時にはた

らくことも考えられる。

(2) どちらか一方の過程が他方の過程をはたらかせる「始動 (launch)」

- 1) 「代理派遣 (delegation)」 統制的過程が自動的過程を始動させる：傾性帰属、ステレオタイプの判断、車の運転など。
- 2) 「方向づけ (orienting)」 自動的過程が統制的過程を始動させる：日常からかけ離れたことが起こったり、友人がその人らしくないことをしたりするなど。非日常的なものや顕現性の高い事象を見たときには、自動的に注意が惹きつけられる。そして新しい情報を理解し、既存の知識に適合させるために、統制的過程が開始される。

(3) 一方の過程が他方の過程を覆し、優位に立つ「乗り越え (overriding)」

- 1) 「侵入 (intrusion)」 自動的過程が統制的過程を覆し、乗り越える：両過程が同時にはたらいっているときに、認知用量が制限されると、統制的過程のみが阻害され、自動的過程のはたらかきが顕在化する。
- 2) 「制御 (regulation)」 統制的過程が自動的過程を覆し、乗り越える：侵入とは反対に、十分な認知容量があるとき、統制的過程が自動的過程を抑制する場合である。

(4) 一方の過程が他方の過程に変換される「転換 (transform)」

- 1) 「自動化 (automatization)」 統制的過程が自動的過程に変換される：統制的過程が十分に反復されると、自動的過程へと変わる。それに伴い、統制的過程の特徴がなくなり、自動的過程の特徴をもつようになる。
- 2) 「崩壊 (disruption)」 自動的過程が統制的過程に変換され

る　：　普段の行動がうまく行かない場合や、いつもと違うことが起きた場合、それまで無意識に処理されてきた活動に、意識的な注意が向けられる。これによって、行動の効率性は低下するが、その一方、行動の柔軟性が復活し、適応性が増加したりする。

以上、ここまで述べたことから、人間の判断や行動は、二つの処理過程である「自動的過程」と「統制的過程」が複雑に絡み合っていることがわかる。この絡み合いを、「構え理論」ではどう説明できるのであろうか。

基本的には、「自動的处理」では通常の「構え (Ustanovka)」によって経過するであろうが、「統制的处理」においては「客観化の行為」(構えの転換) による構えに依拠すると、そこには意識化されることへと変わるのである。したがって、上述の分類の(4)の 1) 「自動化」では、繰り返すこと(反復)による「固定された構え」の形成過程そのものであり、これ以上の説明は必要としないと思われる。

明白なことは分類の(2)の 2) 「方向づけ (orienting)」と(4)の 2) 「崩壊 (disruption)」である。「自動的過程が統制的過程を始動させる」ことも、「自動的過程が統制的過程に変換される」ことも、構え理論では、「客観化の行為」(要するに、構えの転換) から説明できる。

問題解決に必要な「事態」がさらに複雑になって、その解決を妨げるような障害が起こるとき、行動は円滑に進まなくなる。注意を集中するためには行動は、一時停止し、行動の過程に遅延が起こる(これは、「意識化」であり、統制的处理に移行する準備状態に入る)。これまでの行動の連続的な過程(活動の連鎖、自動的過程)の中に組み込まれていた対象や現象が、注意の集中する対象(観察対象)に置き換えられることになる。機能的には、「構えの転換」(「客観

化J) とは、現有する構えを、変化した要求や客観的現実に対応する構えに置き換えたり、新しい構えをつくりだしたりして、個体と環境との間のバランスのとれた関係をめざす活動を可能にするはたらきである、と推定する。

論文目録

本研究は、以下の論文に基づいて構成された。

第Ⅰ部 問題の背景

第1章「構え」に関する従来研究、及び

第2章 問題と研究目的

山下直治 1977. 思考活動における構え — グルジャ学派の思考研究 — 宮城教育大学紀要. 12 巻. 226-236.

山下直治 1982. 「思考活動における構え—客観化行為—」授業研究. No.240 (9月号) 95-98.

山下直治 1989. 問題解決における「硬さ」行動とパーソナリティ因子. 宮城教育大学教育心理学研究. No1, 50-59.

山下直治 1992. 経年変化における硬さ — Rigidity と Einstellung Rigidity —. 宮城教育大学教育心理学研究. No2. 26-35.

山下直治 1994. 認知活動における構え: 構えの消極的作用としての「硬さ」について. 宮城教育大学紀要. 第二分冊. 自然科学・教育科学. 第29巻. 211-224.

山下直治 1999. 認知活動における構えの形成と転換: Lewin-Kounin による rigidity の定式化をめぐる問題. 宮城教育大学紀要. 第34巻. 211-219.

第Ⅱ部 認知活動における固定性の発生・転換

— 固定された構え研究 —

第3章 「研究目的1」の実験研究 (その1)、及び

第4章 「研究目的1」の実験研究 (その2)

山下直治 1978. 固定された構えの構造に関する研究. 日本教育心理学会 第20回総会発表論文集. 378-379.

山下直治 1978. 固定された構え形成に関する研究：「多義的な絵」の知覚に及ぼす教示の差異効果. 宮城教育大学紀要. 13 巻. 132－142.

山下直治 1996. 認知活動における構えの形成と転換：構えの「一次性」と「人格性」をめぐる問題. 宮城教育大学紀要. 第二分冊. 自然科学・教育科学. 第 31 巻. 121－131.

第 5 章 「研究目的 2」の実験研究

固定された構えの「人格性（主観性・欲求）」に関する検討
— 幼児・児童の知覚変容に及ぼす「欲求」の作用 —

山下直治 1984. 知覚活動における構え— 幼児・児童の知覚変容に及ぼす欲求の作用. 宮城教育大学紀要. 第 2 分冊. 自然科学・教育科学. 第 19 巻. 102－114.

第 6 章 「研究目的 3」の実験研究

意識化させる「介入」による「固定された構え」の形成・
転換・消去

— 検証実験における「多義的な絵」の反応に対する情報提供として介入 —

山下直治 1991. 「視知覚活動における固定された構え— 「意識化」と構えの形成・転換・消去について—」. 宮城教育大学紀要. 第 26 巻. (第 2 分冊 自然科学・教育科学) 161－177.

山下直治 1996. 認知活動における構えの形成と転換：構えの「一次性」と「人格性」をめぐる問題. 宮城教育大学紀要. 第二分冊. 自然科学・教育科学. 第 31 巻. 121－131.

第Ⅲ部 総合考察と展望

第 7 章 研究のまとめと仮説の検証

第 8 章 本研究の結論と後続

山下直治 2002. 認知活動における構えの形成と転換：構え理論の視点から見る「自律的動機づけ」の形成過程. 宮城教育大学紀要. 第 37 巻. 357－367.

山下直治 2006. 認知活動における構えの形成と転換：自動的处理・統制的处理過程. 宮城教育大学紀要. 第 41 巻. 163－173.

山下直治 2012. 教育活動における「自律的動機づけ」の形成過程 —グルジャ学派の「構え理論」からの分析—. 日本語文化研究. 第二輯（下）. 延边大学出版社（中国）. 140－149.

山下直治 2018. 認知課題の解決課題における固執性. 学校法人ワタナベ学園. 越谷保育専門学校研究紀要. 第 6 号. 637－51.

第 9 章 本研究の課題と今後の新しい研究の方向性

山下直治 2002. 認知活動における構えの形成と転換：構え理論の視点から見る「自律的動機づけ」の形成過程. 宮城教育大学紀要. 第 37 巻. 357－367.

山下直治 2006. 認知活動における構えの形成と転換：自動的处理・統制的处理過程. 宮城教育大学紀要. 第 41 巻. 163－173.

山下直治 2017. 執着について — 錯覚からの脱出 —. 学校法人ワタナベ学園. 越谷保育専門学校研究紀要. 第 5 号. 44－54.

謝 辞

本論文をまとめるにあたり、多くの方々に大変お世話になりました。ここに深く感謝いたします。

論文作成過程全般にわたり、格別なるご指導を賜りました東北大学大学院教育学研究科教授 本郷一夫先生に甚大なる謝意を表します。私は年齢を重ねてきたのに、研究の基本さえ理解して来なかったことを痛感する日々でした。大学院教育学研究科研究生として2年間、先生の講義・演習を拝聴し、その後、本論文を書き上げるまで、先生は熱心に、懇切丁寧に指導してくださり、導いてくださいました。本当にありがとうございました。手書きで論文を書いて育った私には、PCによる文章作成には大変悩まされました、適切な使用ができませんでした。

震災の津波で、書籍をはじめ論文等がすべて流失しましたので、思い当たる箇所から論文のコピーを入手して論文作成に取り組みました。PCへの入力さえままならない状態がつづきましたので、先生には訂正のチェックをはじめ多大な迷惑をおかけいたしました。その際でも丁寧なご指導をいただきました。あらためて、ここに感謝申し上げます。

本論文をまとめるにあたり、貴重なご教示を賜りました東北大学教育学研究科教授 工藤与志文先生、准教授 神谷哲司先生に心から感謝申し上げます。先生方のご助言により、論文作成の方向や分析を深める契機を与えていただき、本論文を完成することができました。

論文作成の過程で研究や論文の資料収集等で援助いただいた大学院本郷研究室院生の方々、皆さまに感謝いたします。その後、東北大学教育学部助教になられた松本恵美先生には、統計の点検作業を含め多大なご迷惑をおかけいたしました。ありがとうございました。

また、資料収集に多大な指導・援助をいただいた東北大学図書館職員の方々、宮城教育大学図書館職員の方々に感謝申し上げます。ありがとうございました。東北大学教育学部事務職員の方々には、細々としたことでも優しく、適切に接していただき、論文作成へのご協力を感謝申し上げます。

最後になりましたが、本論文の実験を引き受けていただき、ご協力いただいた宮城県の幼稚園、小学校、特別支援学校高等部の諸先生方と、被験者の方々に厚く御礼申し上げます。被験者となられた幼児、児童、大学生、特別支援学校高等部の皆さまのご協力に感謝・感謝いたします。本当にありがとうございました。

文献

- Adamuson, R. E. 1952. Functional fixedness as related to problem solving; A repetition of three experiments. *Journal of Experimental Psychology*. 44, 286 - 291.
- 天野 清 1975. ソビエトの思考心理学. 「児童心理」. 6月号. 156-162.
- Bargh, J. A. 1990. Auto-motives: Preconscious determinants of thought and behavior. In. Higgins, E. T., and Sorrentino, R. M. (Eds.) *Handbook of motivation and cognition*(vol.2, 93-130.) NewYork: Guilford Press.
- Bargh, J. A. 1997. The automaticity of everyday life. In. R. S. Wyer, Jr. (Ed.). *Advances in social cognition* (vol. X. 1-61.). (森・木村 2004 より引用.)
- Basescu, S. 1954. Learning and intelligence; a study of the relationship between intelligence and reinforcement. *Dissertation Abstract*. 14, 181.
- Birch, H. G. 1945. The relation of previous experierience to insightful problem-solving. *Journal of comparative psychology*. 38, 367- 383.
- Birch, H. G. 1945. The role of motivatuional factors in insightful problem-solving. *Journal of comparative psychology*. 38, 295 - 317.
- Braen, B. B. 1960. Development of theoretically based manifest rigidity inventory. *Psychological Report*. 675-688.
- Breskin, S. 1968. Mesurement of rigidity, a non-verbal test. *Perception and Moter Skills*. 27, 1203-1206.
- Buss, A. H. 1952. Some determinants in discrination-reversal learning. *Journal of Experimental Psychology*. 44, 222-227.

Buss, A. H. 1953. Rigidity as a function of absolute and relational shifts in the learning of successive discriminations. *Journal of Experimental Psychology*. 45, 153-156.

Buss, A. H. 1953. Rigidity as a function of reversal and non-reversal shifts in the learning of successive discriminations. *Journal of Experimental Psychology*. 45, 75-81.

В ж а л а в а . И . Т . (Bzalava. I. T.) 1971. К п с и х о п а т о л о г и ю у с т а н о в к и , Э к с п е р и м е н т а л ь н ы е и с с л е д о в а н и я п о п с и х о л о г и и у с т а н о в к и . V . Т б и л и с и . 21-33

Cattell, R. B. 1946. The riddle of perseveration; Cristive effort and disposition rigidity. *Journal of Personality*. 17, 229-238.

Cattell, R. B. and Tiner, L. G. 1949. The varieties of structural rigidity. *Journal of Personality*. 17, 321-341.

Cattell, R. B. and Winder, A. E. 1952. Structural rigidity in relation to learning theory and clinical psychology. *Psychological Review*. 59, 23-39.

チャブリス. C. とシモンズ. D. 2014 『錯覚の科学』(木村博江訳) 文芸春秋 実験 V 俗説、デマゴグ、そして陰謀論 原因の錯覚 p. 229-276. (Christopher E. Chabris and Danier J. Simons : THE INVISIBLE GORILLA , 2010)

Chaiken, S. and Troup, Y. (Eds.) Dual -process theories in social psychology. NewYork: Guilford press.

Chamberlain-coste, E. 1958. The interaction of

cognitive flexibility, rigidity and situational change on interpersonal and performance aspects of a cooperative problem-solving relationship. UMI Dissertation information service. 19-42.

千葉良雄 1972. 「思考活動と構え」. ソビエト心理学研究. 5号. 32-49.

千葉良雄 1977. 『構えの心理学』. 現代心理学双書. 第10巻. 新読書社.

Ч х а р т и ш в и л и , Ш. Н. Cihartisvili, S. N. 1964. К вопросу о локализации оптических иллюзий установки. Вопросы психологии. No. 5, 94-102.

Ч х а р т и ш в и л и , Ш. Н. 1966. Потребность и установка. Вопросы Психологии. No. 5, 59-66.

Ч х а р т и ш в и л и , Ш. Н. 1971. Влияние потребности на восприятие и установка. Вопросы психологии. No. 1, 95-105.

Cowen, E. L. 1952. The influence of varying degrees of psychological stress on problem-solving rigidity. Journal of abnormal and social psychology. 47, 512-519.

Cowen, E. L. 1952. Stress reduction and problem-solving rigidity. Journal of consulting psychology. 16, 425-428.

Duncker, K. 1945. On problem solving. Psychological Monographs. 58, Whole No. 270.

Fazio, R. H. 1986. How do attitudes guide behaviour? In. R. M. Sorrentino and E. T. Higgins (Eds.) Handbook of motivation and cognition: Foundation of social

- behavior(vol.1,204-243.) NewYork: Guilford Press.
- Fazio, R. H., Powell, M. and Herr, P. M. 1983. Toward a process model of the attitude behavior relation: Accessing one's attitude upon mere observation of the attitude object. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44, 725-735.
- Fiske, D. W. and Rice, L. 1955. Intra-individual response variability. *Psychological Bulletin*. 52(3), 217-250.
- Freeman, G. L. 1948. *Physiological Psychology*. NewYork. VanNostrand.
- Goldstein, K. 1943. Concerning rigidity. *Character and Personality*. 11, 209-226.
- Gollwitzer, P. M., Hackhausen, H., and Steller, B. 1990. Deliberative and implemental mind-set: Cognitive tuning toward congruous thought and information. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59, 1119-1127.
- Greeno, J. B. 1985. 「問題解決研究の一般的背景」『問題解決の過程 — 幾何の課題による研究—』(教育方法の心理学 1. 山口修平・東洋共訳). サイエンス社. 6-11.
- Guetskow, H. 1955. The analysis of the operation of set in problem-solving behavior. *Journal of General Psychology*. 45, 219-244.
- Guilford, J. P. 1979. *Cognitive psychology with a frame of reference*. SanDiego; Edits.
- Guttman, I. 1955. The relation of rigidity of set to intellect. *UMI's Dissertation Abstracts*. Michigan.
- Hanson, N. R. 1969. *Perception and Discovery*. 「知覚と発見」(上). 野家啓一・渡辺博(訳). 紀伊國屋書店.

119-150.

Harlow, H. F. 1949. The formation of learning sets. *Psychological Review*. 56, 51-65.

服部雅史 2011. 「問題解決」『認知心理学』（子安増生・二宮克美 編）新曜社. 182 - 185.

Hertog, R. L. and Unruth, W. R. 1973. Toward a unification of the Uznadze theory of Set and western theories of human functioning. *Psychological investigations (a Commemorative volume dedicated to the 85th anniversary of the Birth D. N. Uznadze, edited by A. Prangishvili)*. Tbilisi. 132-139.

Hollingworth, H. S. and Poffenberger, A. T. 1919. *Applied psychology*. New York Appleton.

本郷一夫 2017. 発達心理学—保育・教育に活かす子どもの理解—. 第1章. 第3章. 建パク社

本郷一夫, 田爪宏二. 2018. 認知発達とその支援. 講座臨床発達心理学. 第I部. 第4章「記憶と情報処理」. ミネルヴァ書房.

Hritzuk, J. 1968. An experimental and Comparative applications of the psychology of Set.

Hritzuk, J. and Janzen, H. 1973. A comparison of Ustanonovka and Einstellung: Uznadze and Luchins. *Psychological investigations (a Commemorative volume dedicated to the 85th anniversary of the Birth D. N. Uznadze, edited by A. Prangishvili)*. Tbilisi. 140-146.

池上知子 2004. 「自動的处理・統制的处理：意識と無意識の心理学」唐沢譲・池上知子・唐沢ゆかり・大平英樹（共著）『社会的認知の心理学：社会を描く心のはたらき』ナカニシヤ出版. 130-151.

伊藤毅志 1996. 「問題解決の過程」『認知心理学. 4 思考』

- (市川伸一 編). 東京大学出版会. 107 - 131.
- Jacobson, T. L. and Asher, J. J. 1963. Validity of the concept constancy measure of creative problem solving. *Journal of General Psychology*. 68, 9-19.
- Jenkins, W. O., and Stanley, J. C., Jr. 1950. Partial reinforcement; a review and critique. *Psychological Bulletin*. 47, 193-237.
- Johnson, D. M. 1955. *The psychology of thought and judgment*. New York; Harper & Brothers
- 堅田明義 1968. 精神薄弱児のパーソナリティの特性 — 特に失敗場面の移行に及ぼす影響について —. 「特異児の心理と教育」尾島硯心教授退官記念論文集. 51-61.
- 香山 リカ 2015 『執着 生きづらさの正体』 集英社.
第11章 執着から自分を解き放つために. 206-214.
- 川口 勇 1969. 動機心理学からみた構え. 講座「心理学5」. 動機と情緒. 東京大学出版会. 139-170.
- 川口 勇 1983. 「大きさ比較における構えの強さ」. 大阪大学人間科学部紀要. 第9巻. 39-70.
- 川口 勇 1983. 「構え理論の基本構想—人間科学としての心理学の形成—」. 大阪大学人間科学部創立十周年記念論叢. 73 - 103.
- 川口 勇 1984. 「グルジャ学派の構え研究」「構え理論の基本構想」『構え心理学の研究』 新読書社. 24 - 32. 51 - 75.
- 川口 勇 1984 『構え心理学の研究—人間科学としての心理学—』 第1編 構え理論の基本構想—人間科学としての心理学の形成— . 新読書社. 51-75.
- 川口 潤 1992. 「意識と無意識の情報処理」『情報処理の心理学—認知心理学入門—』多鹿秀継ほか(共著). サイエンス社. 157-205.

К е ч х у а ш в и л и , Г . Н . 1972. Н о в а я м е т о д и к а
И с с л е д о в а н и и С т р у к т у р ы
Ф и к с и р о в а н н о й У с т а н о в к и . В о п р о с ы
П с и х о л о г и и . No.3, 145-148.

Kounin, J. 1941. Experimental studies of rigidity; The measurement of rigidity in normal and feebleminded persons. Character and Personality. 9,251-272.

黒田祐二 2016. 『実践につながる教育心理学』（櫻井茂男監修）. 4 動機づけ 3 原因帰属. 北樹出版. 72-80.

レオンチェフ 1973. 「思考」『認識の心理学』（松野 豊訳）. 世界書院. 125-150.

Lesser, H. and Steinger, M. 1975. Family Patterns in dogmatism. Journal of Genetic Psychology. 155-156.

Levine, R., Chein, I. and Murphy, G.1942. The relation of the intensity of a need to the amount of perceptual distortion: a preliminary report. The Journal of psychology. 13, 283-293.

Levine, D. 1955. Problem -solving rigidity and decision time. Journal of abnormal and social psychology. 50,343-344.

Levine, M. 1988. Effective Problem Solbing. Prentice Hall. 73-94

Luchins, A. S. 1942. Mechanization in problem solving; The effect of Einstellung. Psychological Monographs. 54, No.6.

Luchins, A. S. 1945. Soial influence on perception of complex drpwing. Jounal of Social psychology. 21,257-273.

Luchins, A. S. 1946. Proposed method of studying degrees of rigidity in behavior. Jpurnal of personality.

15, 242-246.

Luchins, A. S. and Luchins, E. H. 1950. New experimental attempts at preventing mechanization problem solving. *Journal of General Psychology*. 42, 279-297.

Luchins, A.S. and Luchins, E.H. 1959. Rigidity of behavior. A variational approach to the effect einstellung. Eugene, Oregon, Univ. of Oregon Books.

Luchins, A. S. 1966. An instance of mental set: its history and application. *Experimental analysis of set*. 18 International congress of psychology. 105-115.

Luria, A.R. 1961. The Role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. Pergamon Press. London. 1 - 25.

Maier, N. R. F. 1940. The behavior mechanisms concerned with problem solving. *Psychological Review*. 47, 43-58.

米谷 淳 1985. 「ウズナツゼ効果を規定する時空間的大きさ関係について」. 大阪大学人間科学部紀要. 第 11 巻. 121-141.

McClelland, D. C. and Atkinson, J. W. 1948. The projective expression of needs; (I) . *The Journal of psychology*. 25, 205-222.

McClelland, D. C. 1951. *Personality*. New York; Sloane.

McGeeoch, J. A., and Irion, A. L. 1952. *The psychology of human learning* (2nd Ed.). New York Longmans. Green.

Mischel, W. and Schopler, J. 1959. Authoritarianism and reactions to Sputniks. *Journal of abnormal and social psychology*. 59, 142-145.

森津太子 2001. 「記憶と対人認知」認知心理学を語る 第 1 巻『おもしろ記憶のラボラトリー』森敏昭（編）北大路書房. 37-53.

森津太子・木村靖 2004. 「自動性とコントロール過程」ニューセンチュリー社会心理学 3. 『認知社会心理学』北樹出版. 42-63.

守屋慶子 1971. 認識と構え—認識の基準系としてののかまえ—. 立命館大学文学部研究紀要. 第 130 号、273-299.

守屋慶子 1987. 自己調節系としての人間. 『心・からだ・ことば』ミネルヴァ書房.

На ди ра ш ви ли, Ш. А. 1971. Ф и к с и р о в а н н а я
у с т а н о в к а й п е р ц е н т и в н о м т р н а я
а к т и в н о с т ь. Т б и л и с и. 90-98.

Neely, J. H. 1977. Semantic priming and retrieval from lexical memory: Roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention. Journal of Experimental Psychology. General, 106, 226-254.

Newell, A. & Simon, H. A. 1972. Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

野呂 正 1977. 能力について—分析・総合活動の観点からとらえた能力—. 東北心理科学紀要. 創刊号. 2-13.

Oconner, N. and Frith, U. 1973. Cognitive development and the concept of set. П с и х о л о г и ч е с к и е
и с с л е д о в а н и я п о с в я щ е н н ы е 85-Л е т и ю
с о д и я р о ж д е н и я Д. Н. У з н а з е.
Т б и л и с и. 216-230.

Oliver, J. A. and Ferguson, G. A. 1951. A factorial study of tests of rigidity. Canadian Journal of psychology. 5, 49-59.

大森 智恵 2015 『北山理論の発見』第 1 章「錯覚と脱錯覚、そして幻滅」. 創元社. 34 - 53.

Posner, M. I., and Snyder, C. R. R. 1975. Attention and cognition control. In. R. L. Solo (Ed.) Information

- processing and cognition: The Loyola symposium, 55-85.
- Postman, L. and Crutchfield, R. E. 1952. The interaction of need, set, and stimulus-structure in a cognitive task. *American Journal of Psychology*. 65, 196-217.
- П р а н г и ш в и л и , А . С . 1966. И с с л е д о в а н и я п о п с и х о л о г и и у с т а н о в к и . Т б и л и с и .
- П р а н г и ш в и л и , А . С . 1967. П о н я т и е у с т а н о в к и в с и с т е м е с о в е т с к о й п с и х о р о г и и в с в е т е и с с л е д о в а н и й г р у з и н с к о й п с х о л г и ч е с к о й ш к о л ы . В о п р о с ы П с и х о л о г и и . № . 4, 3-16.
- П р а н г и ш в и л и , А . С . 1967. И с с л е д о в а н и я п о п с и х о л о г и и у с т а н о в к и . (Ч х а р т и ш в и л и . 1971. より引用)
- Rees, R. J., and Israer, H. E. 1935. Establishment and operations of mental tests. *Psychological Monographs*. 46, No.6.
- Riopelle, A. J. 1955. Learning sets from minimum stimuli. *Journal of experimental psychology*. 49, 28-32.
- Rokeach, M. 1950. The effect of perception time upon rigidity and concreteness of thinking. *Journal of experimental psychology*. 40, 206-216.
- Sanford, R. N. 1937. The effects of abstinence from food upon imaginal processes: A further experiment. *The Journal of psychology*. 3, 145-159. (Levine, R., Chein, I. and Murphy, G. 1942. より引用).
- Schaie, K. W. 1955. A test of behavioral rigidity. *Journal of abnormal and social psychology*. 51, 604-610.
- Schroeder, H. M., and Rotter, J. B. 1952. Rigidity as

- learned behavior. Journal of experimental psychology. 44, 141-150.
- Scott, W. A. 1962. Cognitive complexity and cognitive flexibility. Sociometry. 25, 405-414.
- Shiffrin, R. M. and Schneider, W. 1977. Controlled and automatic information processing: Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. Psychological Review, 84, 127-190.
- 下田 光造 2013 「精神分析からみた執着性格」『臨床精神病理』 第 34 号. 巻 1 号.
- 下山 晴彦 2014 『臨床心理学』 5 問題への介入. 介入のための理論・森田療法. 西東社. 202 - 203.
- Solley, C. M. and Sommer, R. 1957. Perceptual autism in children. The Journal of General psychology. 56, 3-11.
- Spearman, C. 1927. The abilities of men. New York Macmillan.
- Steiner, I. D. and Johnson, H. H. 1963. Authoritarianism and tolerance of trait inconsistency. Journal of abnormal and social psychology. 67, 388-391.
- Stevenson, H. W. and Zigler, E. 1957. Discrimination learning and rigidity in normal and feeble minded individuals. Journal of Personality. 25, 699-711.
- Stevenson, H. W. and Zigler, E. 1958. Probability learning in children. Journal of experimental psychology. 56, 185-192.
- 住 宏平 1979. 「障害児—その言語と認知」(4 章 3 節 思考における「硬さ」に関する発達的研究). 培風館.
- 詫摩武俊 1952. 「どんな時に判断は変えられるのか」児童心理と精神衛生. No. 13, 69-74.
- 田中博正 1969. アナグラムの課題差についての 1 考察. 心

- 理学評論.12, 133-143.
- 田中博正 1970. アナグラム解決における困難度の要因の分析. 心理学研究. 41, 195-204.
- 田中博正 1971. アナグラム解決時間に及ぼす構えの効果. 心理学研究. 42, 246-250.
- 辰野千寿 1973. 「問題解決と学習者の構え」『問題解決の心理学』金子書房.
- Taylor, 1973. Set characteristics as predictors of creativity. (Hertzog, R. L. and Unruth, W. R. 1973. より引用).
- Узнадзе, Д. Н. 1940. Общая Психология. Тбилиси.
- Узнадзе, Д. Н. 1961. Экспериментальные Основы Психологии Установки. Тбилиси.
- Uznadze, D. N. 1966. The Psychology of Set. New York.
- Weiner, B. 1972 Theories of motivation : From mechanism to cognition. Chicago Markham.
- Werner, H. 1946. The concept of rigidity; A critical evaluation. Psychological Review. 53, 43-52.
- Wilson, T. D. Lindsey, S. and Schooler, T. Y. 2000. A model of dual attitudes. Psychological Review, 107, 101-126.
- Woodworth, R. S. 1954. Experimental psychology. New York. Holt.
- 山 祐嗣 2017. 「人間の問題解決」『古典で読み解く現代の認知心理学』（マイケル・W. アイゼンク他 編. 箱田、行場訳）. 北大路書房. 169 - 186.
- 山中 寛 2013. ストレスマネジメントと臨床心理学. 第 2 章. 第 4 節「競技選手の心理問題の分類と特徴」. 金剛出版.
- 山尾陽子 2015. 心理療法における言葉と転機—プロセス

- 研究で学ぶセラピストの技術―. 金剛出版. 第 10 章「言葉によって生じる転機についての考察」.
- 山下直治 1977. 思考活動における構え ― グルジャ学派の思考研究 ―. 宮城教育大学紀要. 12 巻. 226-236.
- 山下直治 1978. 固定された構えの構造に関する研究. 日本教育心理学会 第 20 回総会発表論文集. 378-379.
- 山下直治 1978. 固定された構え形成に関する研究: 「多義的な絵」の知覚に及ぼす教示の差異効果. 宮城教育大学紀要. 13 巻. 132-142.
- 山下直治 1982. 「思考活動における構え―客観化行為―」授業研究. No. 240 (9 月号) 95-98.
- 山下直治 1984. 知覚活動における構え― 幼児・児童の知覚変容に及ぼす欲求の作用. 宮城教育大学紀要. 第 2 分冊. 自然科学・教育科学. 第 19 巻. 102-114.
- 山下直治 1989. 問題解決における「硬さ」行動とパーソナリティ因子. 宮城教育大学教育心理学研究. No1, 50-59.
- 山下直治 1991. 「視知覚活動における固定された構え―「意識化」と構えの形成・転換・消去について―」. 宮城教育大学紀要. 第 26 巻. (第 2 分冊 自然科学・教育科学) 161-177.
- 山下直治 1992. 経年変化における硬さ ― Rigidity と Einstellung Rigidity ―. 宮城教育大学教育心理学研究. No2. 26-35.
- 山下直治 1994. 認知活動における構え: 構えの消極的作用としての「硬さ」について. 宮城教育大学紀要. 第二分冊. 自然科学・教育科学. 第 29 巻. 211-224.
- 山下直治 1996. 認知活動における構えの形成と転換: 構えの「一次性」と「人格性」をめぐる問題. 宮城教育大学紀要. 第二分冊. 自然科学・教育科学. 第 31 巻. 121-131.
- 山下直治 1999. 認知活動における構えの形成と転換:

- Lewin-Kounin による rigidity の定式化をめぐる問題. 宮城教育大学紀要. 第 34 巻. 211-219.
- 山下直治 2002. 認知活動における構えの形成と転換：構え理論の視点から見る「自律的動機づけ」の形成過程. 宮城教育大学紀要. 第 37 巻. 357-367.
- 山下直治 2006. 認知活動における構えの形成と転換：自動的处理・統制的处理過程. 宮城教育大学紀要. 第 41 巻. 163-173.
- 山下直治 2012. 教育活動における「自律的動機づけ」の形成過程 —グルジャ学派の「構え理論」からの分析—. 日本語文化研究. 第二輯（下）. 延边大学出版社（中国）. 140-149.
- 山下直治 2017. 執着について — 錯覚からの脱出 —. 学校法人ワタナベ学園. 越谷保育専門学校研究紀要. 第 5 号. 44-54.
- 山下直治 2018. 認知課題の解決課題における固執性. 学校法人ワタナベ学園. 越谷保育専門学校研究紀要. 第 6 号. 637-51.
- 山脇 成人 2005 「うつ病の脳科学研究：最近の話題」 第 129 回日本医学会シンポジウム.
- 矢田部達郎 1983. 「精神発達学」『矢田部達郎著作集 1 心理学序説』培風館.
- 横島 章 1970. Water jar Problem に関する研究. 教育心理学研究. Vol. 18, No. 3, 55-64.
- 吉村七郎 1969. 「低学年理科「あしはなんぼん」」 仮説実験授業研究. 18 号. 仮説実験授業研究会.
- Э л и а в а , Н . Л . 1961. К В о п р о с у О Р о л и У с т а н о в к и В П р о ц е с с а х В о с п р и я т и и . В о п р о с ы П с и х о л о г и и . No. 1, 73-80.

Элиава, Н. Л. 1966. Мыслительная
Деятельность и Установка.
Исследования Мышления в Советской
Психологии. Наука. Москва. 278-318.

Элиава, Н. Л. 1971. К вопросу о
возникновении новых проблем.
Экспериментальные исследования
по психологии установки. V.
Тбилиси. 216-228.

Запорожец, А. В. 1960. Развитие
Произвольных Движений. 西牟田久雄 (訳)
1965. 随意運動の発達—認識と行為の形成. 世界書院.
326—380.

Zigler, E. 1961. Social deprivation and rigidity in the
performance of feebleminded children. Journal of
abnormal and social psychology. 62, 413-421.

Zigler, E. and Hodapp, R. M. 1986. Understanding mental
retardation. Cambridge university press. :「ジグラー
学派の精神遅滞論」清水・小松(他)訳. 田研出版.